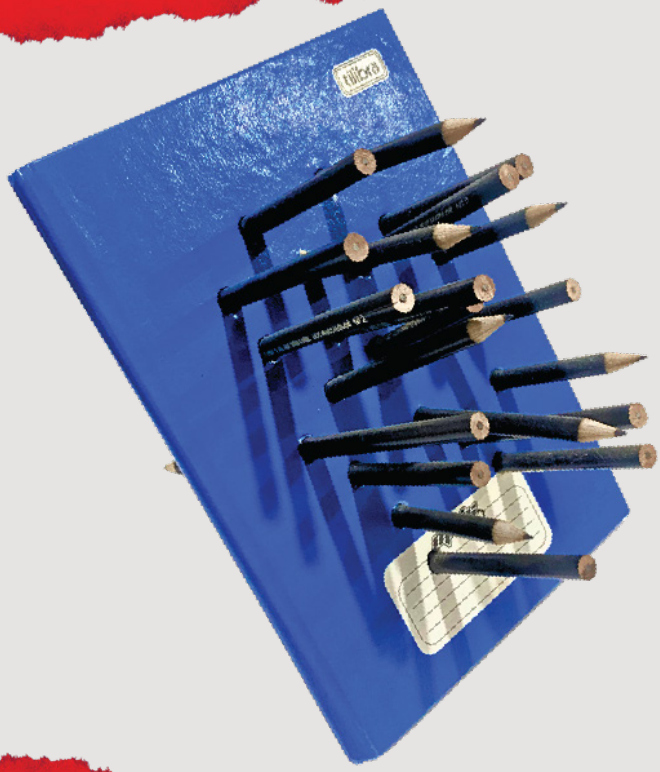
ANAIS DE TRABALHOS COMPLETOS



4ª NACIONAL 2025 1ª INTERNACIONAL

ENCONTRO DE ENSINO DA ARTE

Vias de mão dupla: escolas, museus, praças, teatros e demais espaços culturais

Organização:
Aldo Victorio Filho,
Denise Espírito Santo,
Isabel Carneiro,
Rafael Romão Silva

realização

apoio

ANAIS DE TRABALHOS COMPLETOS

Evento organizado pelo Laboratório de Ensino de Arte – Instituto de Arte – UERJ com o apoio da FAPERJ – Nº 20/2024 – Apoio à Organização de Eventos Científicos, Tecnológicos e de Inovação no RJ – 2024.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Realização: Laboratório de Ensino da Arte, Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Imagem na capa:
Sem título, 2018,
Alexandre Paes

Editoração e Diagramação:
Rafael Romão Silva

4ª NACIONAL / 1ª INTERNACIONAL / 2025

ENCONTRO DE ENSINO DA ARTE

Vias de mão dupla: escolas, museus, praças, teatros e demais espaços culturais

Organização:
Aldo Victorio Filho,
Denise Espírito Santo,
Isabel Carneiro,
Rafael Romão Silva

realização

apoio

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

Encontro Internacional de Ensino da Arte
(1. 2025 : Rio de Janeiro, RJ)
Anais de trabalhos completos [livro eletrônico] : 1° Encontro Internacional de Ensino da Arte : 4° Encontro Nacional de Ensino da Arte : vias de mão dupla: escolas, museus, praças, teatros e demais espaços culturais / organização Aldo Victorio Filho...[et al.]. -- Rio de Janeiro : Ed. dos Autores, 2026.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Denise Espírito Santo, Isabel Carneiro, Rafael Romão Silva.
Bibliografia.
ISBN 978-65-02-25080-8

1. Arte 2. Arte - Estudo e ensino 3. Educação 4. Espaço e cultura I. Filho, Aldo Victorio. II. Santo, Denise Espírito. III. Carneiro, Isabel. IV. Silva, Rafael Romão. V. Título.

26-380225.0 CDD-700

Índices para catálogo sistemático:

1. Artes 700

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

EQUIPE ORGANIZADORA DO EVENTO

Coordenação

Aldo Victorio Filho (Inst. de Artes/UERJ)

Isabel Carneiro (Inst. de Artes/UERJ)

Coordenação de GTs

Aldo Victorio Filho (Inst. de Artes/UERJ)

Alexandre Sá (Inst. de Artes/UERJ)

Luciana Lyra (Inst. de Artes/UERJ)

Denise Espírito Santo (Inst. de Artes/UERJ)

Ana Valéria de Figueiredo (Inst. de Artes/UERJ)

Comissão Organizadora

Organização e direção de produção

Rafael Romão Silva (Qualitec/InovUerj, Doutorando Proped/Uerj)

Equipe

Melissa N. Lima (Licencianda em Artes Visuais/UERJ)

Yasmin Raposo (Mestranda PPGARTES/UERJ)

Gab Dias (PPGARTES/UERJ)

Violeta Pavão (PPGARTES/UERJ)

Rodolfo Pontes (PPGARTES/UERJ)

Gabriel Rufino (PPGARTES/UERJ)

Francisco Onório (PPGARTES/UERJ)

Adriana de Miranda Guimarães (Licencianda em Artes Visuais/UERJ)

Andrea Oliveira (Licencianda em Artes Visuais/UERJ)

Maria Carolina Bernardes (Licencianda em Artes Visuais/UERJ)

Camila Paola (Egressa Artes/UFF)

Comissão Científica

Alexandre Sá Barretto da Paixão (Inst. de Artes/UERJ)

Ana Valéria de Figueiredo (Inst. de Artes/UERJ)

Carla Abreu (Faculdade de Artes/UFG)

Danillo Barata (Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas/UFRB)

Denise Espirito Santo (Inst. de Artes/UERJ)

Eliany Salvatierra (Inst. de Artes e Comunicação Social/UFF)

Eloísa Brantes (Inst. de Artes/UERJ)

Luciana Lyra (Inst. de Artes/UERJ)

Marcelo Pereira (Departamento de Artes & Design/PUC Rio)

Renata Gesomino (Inst. de Artes/UERJ)

Rodrigo Torres do Nascimento (Inst. de Artes/UERJ)

Victor Junger Silveira (Inst. de Artes/UERJ)

Obras artísticas nas peças de divulgação:

Alexandre Paes

EQUIPE ORGANIZADORA DOS ANAIS

Apoio no processo editoral dos anais

Andrea Oliveira (Licencianda em Artes Visuais/ UERJ)

Rodolfo Pontes (PPGARTES/UERJ)

Yasmin Raposo (PPGARTES/UERJ)

Diagramação

Rafael Romão Silva (Qualitec/InovUerj, Doutorando Proped/Uerj)

Revisão gramatical

Edylene Daniel Severiano

SUMÁRIO

12 HOMENAGEM A ALEXANDRE SÁ BARRETTO DA PAIXÃO

13 APRESENTAÇÃO

Aldo Victorio Filho
Denise Espírito Santo
Isabel Carneiro
Rafael Romão Silva

15 GT 1 - AS ARTES, AS IMAGENS E O ENSINO DAS ARTES

16 CARTOGRAFIAS DO OLHAR: visualidades como práticas culturais de pertencimento

Amanda Cristina Figueira Bastos de Melo

22 DA FLORESTA PARA A TELA: práticas decoloniais através da bioanimação artesanal

Ana Cláudia de Souza Laudelino
Clarissa Lopes Suzuki

26 ESTÉTICAS DO LÚDICO: o brincar como poiésis

Ana Valéria de Figueiredo,
Valéria Leite de Aquino,
Beatriz Sampaio Iacillo de Albuquerque

33 FABULAÇÕES VISUAIS PARA A EXPANSÃO DE POSSIBILIDADES DE EXISTÊNCIA: reflexões a partir do projeto "Estética da Visibilidade" como práxis decolonial no ensino de arte

Andréa Lana Braga Costa

42 O ENSINO DAS ARTES VISUAIS DE FOTÓGRAFAS DE RUA: Berenice Abbott, Helen Levitt e Inge Morath

Clara Eloisa da Fontoura Ungaretti

49 COSTURANDO HISTÓRIAS E O FIO DO TEMPO

Daniela Fossaluza

56 IMPACTOS DAS AÇÕES DO PROJETO "ARTE NA ESCOLA PÓS-PANDEMIA: ACOLHIMENTO, PERTENCIMENTO E SINESTESIA" NAS COMUNIDADES ESCOLARES ENVOLVIDAS

Danuza da Cunha Rangel
Simonne Teixeira
Amanda Cristina Figueira Bastos de Melo
Maria Vitória Dias da Silva e Silva
Luana Caldas Manhães

62 A RESSIGNIFICAÇÃO DA FERIDA COLONIAL REFLETIDA NA OBRA: a arte como disparador de diálogos na educação

Francielle Cândido Garnica

68 IMAGENS QUE INSPIRAM: As Indumentárias de baiana de Carmen Miranda no Ensino de Arte na Escola Pública (2020–2024).

Graciana Pereira de Almeida

72 RASTROS, FIOS E TECITURA: relatos poéticos a partir de experimentos escolares dissidentes
Guilherme Ribeiro Reis

78 EDUCAÇÃO, ARTE URBANA E CULTURA VISUAL: Estéticas Periferizadas no Ensino de Artes Visuais
Jhon Maykel Fernandes
Marilza Vanessa Rosa Suanno
Núria Lorenzo Ramírez

83 "EU CRIAVA PÁSSAROS... EU GOSTAVA MUITO DO SOFREU E DA GRAÚNA": Autopoiese e memória do sertão paraibano na xilogravura de Ciro Fernandes
Lucas Andrade de Morais

89 AMPLIANDO REPERTÓRIOS: a monitoria como prática de formação plural na licenciatura
Nikarla Raquel da Paz Costa Silva
Luca Delmas Mendes
Mariana do Vale Gomes

96 CAPRINT - PRODUÇÃO GRÁFICA E CULTURA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A formação do olhar como ferramenta de leitura do mundo
Raoni Moreno

102 DESOBEDECER COM A ARTE: um aprendizado necessário
Rodolfo Rodrigues Pontes

109 O QUE FAZ UMA SALA DE AULA SER SALA DE ARTE? A invenção de um espaço para a arte em uma escola pública de Japeri
Vitória Luiza Carneiro de Souza
Daniela Brasil Cassinelli
Monique Serenado da Silva

115 GT 2 - ENSINO COMO (E)VENTO: ARTE CONTEMPORÂNEA, ACESSIBILIDADE E DIVERSIDADE

116 LAMBE DAS MANAS: a fotografia e o lambe-lambe como expressões de dissidências da/na rua
Ana Beatriz Novais da Silva

122 LUGARES DO SENSÍVEL: comunidades e narrativas como experiências coletivas no ensino de Arte
Anthony William Oliveira Fernandes

127 LANCHONETE<>LANCHONETE COMO DISPOSITIVO POLÍTICO-SOCIAL: Poéticas de Trânsito e Educação Emergente na Gamboa
Bruna Ribeiro Novaes,
Maria Luiza Figueiredo Martins Barros

132 TRANSITAR NA DECOLONIALIDADE: As ambiguidades nas relações entre escolas e museus
Carolina Marques Garcia Fernandes Pereira

139 PERCEBER A BAÍA DE GUANABARA: Ensino da arte através do brincar com a Ciência
Diana Magalhães Machado Fagundes
Bianca Paes Araújo

Eduarda Santos Emerick Lima
Jéssika Santana Pereira
Júlia Mayer de Araujo
Vinícius Valentino

144 (...) ENTRECAMINHO, FURTACORES: uma experiência de ensino de arte com crianças em abrigo na Zona Oeste do Rio de Janeiro
Eric Iglesias Coutinho

147 NÓ CEGO: o lúdico e a performance na educação do artista
Giovanna Alves de Carvalho
Luiz Sérgio de Oliveira

153 CAMINHAR E CARTOGRAFAR AFETOS: uma experiência pedagógica em Artes no entorno da escola
Isabelle Valente Cardoso

160 ARTE NAS ESTAÇÕES: entre costura de saberes
Janaina Mércia Alves Melo

167 DO ENSINO À CRIAÇÃO: entrevistas com professores da Escola Artística Soares dos Reis
Julia Pereira de Souza

174 QUE BLOCO É ESSE? EU QUERO SABER! - Festas Populares Brasileiras e Arte na Educação Básica
Karine Benediht de Oliveira Leão

179 ENSINO DE ARTE E ACESSIBILIDADES: articulações entre extensão, ensino e pesquisa
Kelly Christina Mendes Arantes
Augusto Palu Bragança Barbosa

186 E QUANDO TRANSBORDA? Ocupações dos secundaristas e o ensino da arte nas escolas
Lilian Michelle Giovanelli da Costa

191 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO PRÁXIS DECOLONIAL PARA ADOLESCENTES EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA
Luan Piani

198 CURVAS, DOBRAS E LINHAS QUE NÃO SÃO ENSINADAS: representação de corpos gordos no contexto de ensino de desenho
Paula de Vasconcellos Sophia

202 A FEIRA COMO CIDADE-ENCRUZILHADA, O COLETIVO MUTIRÃO COMO CAMBONO
Violeta Pavão Pampuri Mendes
Isaque Xavier
Lisa Rocha Campos

208 GT 3 - ENSINO DAS ARTES DA CENA: DAS RUAS E PRAÇAS... DOS PALCOS E CENTRO CULTURAIS AOS DIVERSOS CENÁRIOS EDUCACIONAIS

209 ABERRAÇÃO: um ataque poético-bixa em linguagem pós-apocalíptica
Alex de Souza Vieira

215 AS MULHERES DO BOI-BUMBÁ MINEIRINHO: atravessamentos culturais, artísticos e pedagógicos

Carlos Carvalho da Silva,
Deborah Gabrielle Silva dos Santos

220 O QUE NÃO PODE NA ESCOLA: narrativas sobre interdições, táticas e práticas de educar pela liberdade
Clarice Cruz Terra

226 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO ENSINO DE TEATRO NO BRASIL E A SUA INFLUÊNCIA NO TERRITÓRIO GOIANO
Jackeline dos Reis da Silveira
Karine Ramalde

231 OLHANDO PELA LUNETA TEATRAL: Um relato de experiência de oficinas ministradas no ensino fundamental
Kimberlly Isquierdo Bongalhardo
Diego Fogassi Carvalho
Fabiane Tejada da Silveira

237 HAMLET NA SALA DE AULA: preparação e currículo no Projeto Teatro Nômade
Nivea Maria da Silva Andrade
Luísa Valença Reis

243 GT 4 - ARTE, FORMAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

244 CINEMATOGRAFIAS NEGRAS E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: um relato de experiência
Bruno Penedo

250 ENSINO DE ARTES A CÉU ABERTO: memória, educação e antirracismo a partir de passeios guia dos pela cidade do Rio de Janeiro
Danilo Cunha de Jesus dos Santos

256 DO ESTEREÓTIPO À CRÍTICA: a produção de contra-arquivos visuais na arte educação
Isabelle Ribeiro Coutinho
Graziela Ferreira de Mello

261 DESFILE DE ESCOLA DE SAMBA EM VIA DE MÃO DUPLA: entre o teatro, a rua e a escola, duas experiências de cortejos na "sala de aula"
Izak Dahora

270 A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE MUSEUS ANTIRRACISTAS DO INSTITUTO DE PESQUISA E MEMÓRIA PRETOS NOVOS - IPN
Janaina Mércia Alves Melo, Isabela Orichio Mello Appel, Bruno Brulon Soares

276 UM OLHAR PARA O QUE ULTRAPASSA AS MEDIDAS DE COMBATE AO RACISMO NA EDUCAÇÃO: professoras de arte e seus percursos forjadores de sensibilidades antirracistas
Joana Pinho dos Santos

283 ENTRE TRAÇOS E IDENTIDADES: Símbolos e signos de empoderamento em autorrepresentações de estudantes negros
João Pedro da Silva Costa

289 GT 5 - MUSICALIDADES E AUDIOVISUALIDADES NO ENSINO DAS ARTES

290 "O QUE IMPORTA É A ESTRADA, BEM.": Cineclube CECIERJ

Caroline Alciones de Oliveira Leite
Chloé Brune Braga Fernandes
Mariana Franco Teixeira

297 ALTERIDADE E EMPODERAMENTO: Cineclube CECIERJ – Duque de Caxias

Caroline Alciones de Oliveira Leite
Nathália Jacinto Ferreira

303 UMA BRINCADEIRA QUE VIRA MÚSICA: o lúdico como experiência poética de aprendizagem

Evelyn Freitas da Silva
Yasmim Gabrielly Silva Oliveira
Maristela de Oliveira Mosca

309 EXPERIMENTAÇÕES HÍBRIDAS EM CINEMA, FOTOGRAFIA E ARTES VISUAIS: o método da cartografia e o uso de dispositivos criativos em contextos educativos

Fernanda Eda Paz Leite

316 EXU E O SAMBA: dançando a palavra e cantando o gesto

Gab Dias

323 SAMPLE COMO FORMA DE RECORTE E COLAGEM

Gabriel Rufino Santos do Nascimento

329 CANTAROLANDO A CAMINHADA: cotidianos artísticos que comungam com a pesquisa

Juliana Gabriele de Carvalho e Oliveira
Vitor Ribeiro Correia
Luciana Velloso

335 CIRCUITO DE CINEMA NAS ESCOLAS: escrita e criação cinematográfica no Colégio Pelotense

Liriel de Leon

340 O CINEMA QUE CHEGA: Audiovisual em materiais didáticos no ensino de Arte

Lucas De Martin Fortunato

346 ESCREVIVÊNCIAS AUDIOVISUAIS: musicalidades e visualidades na formação de professoras

Maria Emilia Sardelich

353 NARRATIVAS AUDIOVISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nely Monteiro dos Santos de Carvalho

359 SOBRE ENSAIAR O CINEMA NA EDUCAÇÃO E NUNCA ESTREAR, SEMPRE FICAR NO ENSAIO DA EXPERIÊNCIA: ou a ausência de diálogo no relato experiencial

Rafael Romão Silva

365 A LEITURA DE OBRAS AUDIOVISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo de caso da Abordagem Triangular no ensino de arte

Welliton José Cunha de Souza

370 PLANOS E RELATOS DE OFICINAS REALIZADAS DURANTE O EVENTO

371 A ARTE DE SENTIR A ARTE: Ludicidade como estratégia de criação e educação em artes visuais e multimídia

Igor Affonso

381 OFICINA DE FANZINE: metodologia e prática de ensino

Layla Magalhães Waltenberg

HOMENAGEM A ALEXANDRE SÁ BARRETTO DA PAIXÃO

O Laboratório de Ensino da Arte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro manifesta, com profunda tristeza e consternação, seu pesar pelo falecimento repentino do querido professor Alexandre Sá Barretto da Paixão. Artista, ex-diretor do Instituto de Artes, atual diretor do DECULT, editor da revista Concinnitas, pós-doutor, professor permanente do PPGArtes/UERJ, Alexandre Sá construiu uma sólida trajetória marcada pela dedicação intensa à pesquisa, ao ensino e à formação de estudantes, sempre atento à ética da vida, às vibratibilidades dos corpos, a esfera ilimitada dos desejos, deixando uma contribuição significativa nos estudos da performance, da imagem e da clínica para a comunidade acadêmica e para o campo das artes. O professor Alexandre Sá será sempre lembrado pela sua dedicação intensa ao trabalho, pelo seu afeto incomensurável com todos, pelo seu rigor com a pesquisa em artes e pela sua primorosa construção coletiva de conhecimento. Neste momento de imensa dor, expressamos nossa solidariedade aos familiares, amigos, estudantes e colegas, compartilhando o luto por sua partida. Seu trabalho, sua presença e sua memória permanecerão entre nós e todo o trabalho assumido será em respeito a sua trajetória e dedicação. Tendo conduzido o Grupo de Trabalho 2 deste evento, GT cujo nome foi dado por ele, "Ensino como (e)vento: arte contemporânea, acessibilidade e diversidade", que os ventos emanados por Alexandre nos acompanhem.

APRESENTAÇÃO

Aldo Victorio Filho[1]
Denise Espírito Santo[2]
Isabel Carneiro[3]
Rafael Romão Silva[4]

O evento I Encontro Internacional de Ensino da Arte, IV Encontro Nacional de Ensino da Arte: Vias de Mão Dupla: Escolas, Museus, Praças, Teatros e demais Espaços Culturais surgiu a partir da consideração da proeminência dos apelos estéticos que emolduram, ressignificam e conduzem muitas das interações sociais contemporâneas, sobretudo via o universo da cultura visual e seus crescentes canais de assédio e sedução.

Face a tais desafios, a participação das artes na educação formal demandaria novos contornos, na medida em que as aulas de artes são os espaços e tempos dedicados e vocacionados à iniciação dos indivíduos nos processos de fruição e crítica do universo poético, estético e artístico. Universo que também é fonte de inspiração e recurso aos fluxos sedutores do mercado, não só visando o consumo material, mas também o de ideias, princípios e convicções nem sempre harmonizados com a formação cidadã. Portanto, a finalidade do evento foi propiciar um panorama atual da participação das artes no ensino formal por meio de problematizações de alguns dos aspectos pedagógicos, políticos e culturais mais significativos implicados neste campo curricular específico.

Problematizações que contribuem para possíveis transgressões curriculares tentando abranger experiências mais abertas e diversas, criando uma verdadeira via de mão dupla entre as práticas pedagógicas e os procedimentos artísticos. Compreender como os modos específicos de investigação da pesquisa em artes modificam o campo pedagógico e constituem formas próprias para pensar a complexidade do tecido social contemporâneo.

Além de catalisar produções acadêmicas e relatos de experiência decorrentes de ações desenvolvidas no âmbito das práticas escolares, da pesquisa acadêmica e das produções e processos artísticos fundamentais na determinação do campo, que permitiram visões alargadas e aprofundadas do estado da arte no ensino da arte atual, o encontro contou com especialistas proeminentes na área e em suas interseções na esfera curricular acadêmica, escolar, de instituições formais e não formais de ensino. Dessa forma, a programação de mesas redondas, conferência, exposição virtual e comunicações nas áreas centrais à temática — as linguagens artísticas, música, artes visuais, teatro, dança e audiovisual — buscou atrair pesquisadores dedicados às relações entre as artes e a formação escolar e autoridades no campo das interações sociais e culturais, como a cultura visual,

1 Professor do Instituto de Artes da UERJ, do PPGARTES/UERJ e PROPED/UERJ.
2 Professora do Instituto de Artes da UERJ e do PPGARTES/UERJ.
3 Professora do Instituto de Artes da UERJ e do PPGARTES/UERJ.
4 Bolsista Qualitec InovUerj do Laboratório de Ensino da Arte. Doutorando do PROPED/UERJ.

as ações de afirmações étnica, de gênero e das minorias à frente dos embates contra a hegemonia política. Decorrentes embates nos quais há a proeminência dos aspectos estético culturais, interações determinantes na formação humana e que atravessam as localidades de origem dos estudantes, professorado e demais cidadãos.

Assim, o evento proposto foi voltado centralmente para a discussão, problematização, reflexão e abertura de meios de avanço positivo no campo do ensino das artes, abrangendo o ensino escolar, seus currículos, práticas, sentidos e possibilidades, assim como espaços não institucionalizados de ensino como praças e demais espaços culturais. Além do universo acadêmico, no que tange à formação docente para as artes, estudantes dos cursos de licenciatura em arte (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música), estudantes da pós-graduação em Artes e em Educação, bolsistas dos programas de iniciação à docência e iniciação científica (PIBID, Residência Pedagógica, Prodocência e de demais projetos voltados para as relações entre a escola de ensino básico e os cursos de formação docente nas universidades). Desse modo, buscou-se fomentar e oportunizar a partilha de experiências didático pedagógicas, os resultados parciais ou finais de pesquisas, bem como debates, palestras e conferência oferecidos por especialistas cujos trabalhos nas áreas da Arte e da Educação compõem um cenário fidedigno das relações e afetações com as áreas que as tangenciam e atravessam.

O esforço por esta nova edição do evento se deu pela histórica carência de investimento no campo disciplinar das artes na escola em contraste com o crescimento do mercado e sistemas político-administrativos dedicados aos bens culturais, o que se reflete no crescimento exponencial de centros culturais, eventos, mostras e espaços alternativos de arte e acontecimentos culturais. Constelação de agenciamentos e equipamentos voltados à cultura e seu consumo cujo desfrute, manutenção e ampliação certamente serão beneficiados por tudo de positivo que puder ser realizado na formação escolar das novas gerações, centralmente, no espaço curricular e extracurricular das artes. Encontros como este, em sua especificidade raramente realizados e sob muitos aspectos demandados, vem a suprir o debate acadêmico, curricular e das práticas das artes em benefício da atualização e crescimento da área.

A curadoria das sessões que compuseram os quatro dias do encontro resultou do esforço comum dos professores e das professoras do Departamento de Ensino da Arte do Instituto de Artes da UERJ, cujo empenho, sobretudo na articulação das agendas de importantes convidados, pesquisadores, artistas e docentes, de diferentes cidades brasileiras e de outros países, propiciou os debates e os diálogos necessários à consecução da finalidade do evento.

Nessa breve introdução aos anais do I Encontro Internacional de Ensino da Arte, IV Encontro Nacional de Ensino da Arte: Vias de Mão Dupla: Escolas, Museus, Praças, Teatros e demais Espaços Cultura, registramos que a ideia inicial seria um evento presencial como as edições anteriores, contudo os recursos obtidos junto às agência de fomento foram quase irrisórios frente o volume do projeto. Contudo, tendo a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) autorizado a aplicação do fomento ao formato virtual, arriscamos a realização e o resultado está aqui nessas muitas páginas. Registramos também o fundamental apoio dos setores envolvidos: Laboratório de Ensino da Arte LEA/UERJ; Departamento Cultural DECULT UERJ; Programa de Pós-Graduação em Educação PROPED/UERJ; Programa de Pós-Graduação em Artes PPGArtes/UERJ; e aos estudantes da graduação e da pós-graduação, bolsistas e voluntários, cujas ajudas foram imprescindíveis.

GT 1

AS ARTES, AS IMAGENS E O ENSINO DAS ARTES

COORDENAÇÃO
PROF. DR. ALDO VICTORIO FILHO

CARTOGRAFIAS DO OLHAR: visualidades como práticas culturais de pertencimento[1]

Amanda Cristina Figueira Bastos de Melo[2]

Resumo

Este trabalho propõe uma reflexão sobre as visualidades enquanto práticas culturais e políticas que moldam modos de ver, sentir e habitar os territórios. A partir do diálogo com autores como John Berger (2023), Nicholas Mirzoeff (2016) e Marie-José Mondzain (2022), discute-se como o olhar é constituído historicamente, atravessado por afetos e disputas simbólicas, e como a arte pode tensionar regimes normativos de visualidade. O estudo ancora-se em experiências desenvolvidas no Instituto Federal Fluminense – Campus São João da Barra, especialmente no projeto Arte e Espaços: visualidades, afetos e pertencimento em São João da Barra, no qual os estudantes produziram mapas afetivos, visitas virtuais e releituras poéticas do território. Tais práticas revelam que ver é também um ato político e pedagógico, capaz de reinscrever vínculos com o espaço vivido e de fomentar estéticas de pertencimento.

Palavras-chave: Visualidade; pertencimento; arte e educação; território; estética.

1 Trabalho apresentado no GT1 – As artes, as imagens e o ensino das artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professora do Instituto Federal Fluminense – Campus São João da Barra. São João da Barra, RJ, Brasil. E-mail: **amandacfb@gmail.com**

Introdução

Como aprendemos a ver os lugares onde habitamos? O que determina a visibilidade ou a invisibilidade de um território? Tais perguntas norteiam esta reflexão sobre visualidades como práticas culturais e políticas. Contra a noção de um ver neutro, parte-se do entendimento de que os modos de ver são aprendidos e frequentemente colonizados por regimes normativos.

A motivação para esta pesquisa surgiu na trajetória docente no Instituto Federal Fluminense (Campus São João da Barra), por meio do projeto Arte e Espaços. Observou-se que as imagens que os estudantes construíam de seu território refletiam discursos de marginalização. A frase de uma aluna, afirmando que "até o mar da cidade era feio", revelou uma ausência simbólica e um olhar moldado pela precariedade.

Este artigo parte do entendimento de que a visualidade não é uma representação neutra da realidade, mas uma prática cultural aprendida, atravessada por disputas e silenciamentos. Em diálogo com os estudos de John Berger (2022), Nicholas Mirzoeff (2016) e Marie-José Mondzain (2022), a proposta é pensar o olhar como um território em disputa. O que vemos, o que não vemos, e o que aprendemos a ver e a não ver são questões centrais para compreender como construímos nossos vínculos com os espaços que ocupamos.

A partir dessas referências e da vivência com os estudantes, propõe-se aqui uma reflexão sobre as visualidades como práticas culturais de pertencimento. Mais do que representar o mundo, as imagens têm o poder de construí-lo. E, ao criar imagens sobre seus próprios espaços, os sujeitos também criam possibilidades de habitar esses lugares de outras maneiras.

1 Entre o visível e o invisível: regimes de visualidade e poder

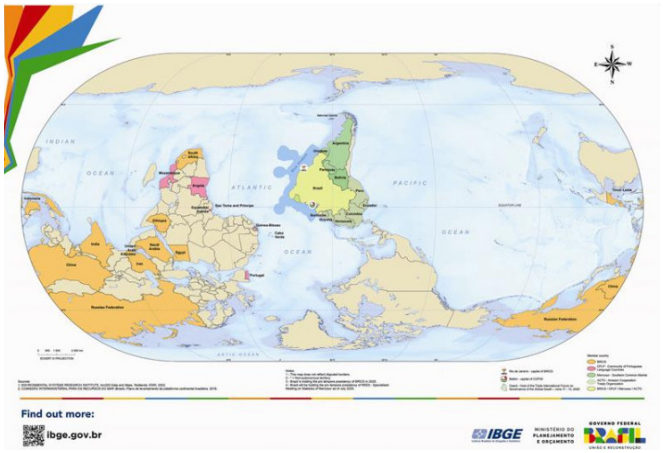
Ver não é um ato inocente ou puramente fisiológico; é uma construção cultural moldada por forças históricas que determinam o que merece ser olhado. Berger (2022) alerta que "ver precede as palavras", mas logo é atravessado por significados herdados. O que vemos é aquilo que fomos ensinados a perceber como digno de atenção. No contexto escolar, se estudantes veem apenas feiura em seu território, é porque seus modos de ver são mediados por discursos que hierarquizam o sensível, tornando certos espaços esteticamente invisíveis.

A arte possui o poder de romper com esses hábitos do olhar. Quando um estudante encontra beleza onde antes via desinteresse, reconfigura a forma como se reconhece no espaço. Essa transformação insere-se no que Mirzoeff (2016) denomina "direito a olhar": não apenas o ato de ver, mas a disputa pela legitimidade de olhar e ser visto, desafiando a autoridade que sutura a interpretação do sensível para fins de dominação.

Os mapas são exemplos claros dessa organização ideológica do visível. Na nova representação divulgada pelo IBGE, além de posicionar o Brasil no centro do mundo, o mapa aparece também "de cabeça para baixo", com o sul no topo e o norte abaixo. Apesar de geograficamente possível, essa inversão gráfica é raramente apresentada. Esse gesto visual desestabiliza o que foi instituído como norma, questiona a autoridade silenciosa da cartografia tradicional e nos convida a enxergar o mundo a partir de outros pontos de vista. Ao recentrar o Brasil e inverter a orientação do mapa, a imagem nos provoca a repensar os lugares de onde olhamos o mundo e os modos como esses olhares organizam hierarquias de pertencimento e de valor simbólico. Assim como propõe Mirzoeff, ver é uma forma de posicionamento político. Romper com as visualidades hegemônicas é também reivindicar o direito de olhar a partir de si, de ocupar o centro do próprio campo visual, de reconstruir relações com

o espaço e com os sentidos que nele inscrevemos.

FIGURA 1 – MAPA MUNDI COM BRASIL NO CENTRO

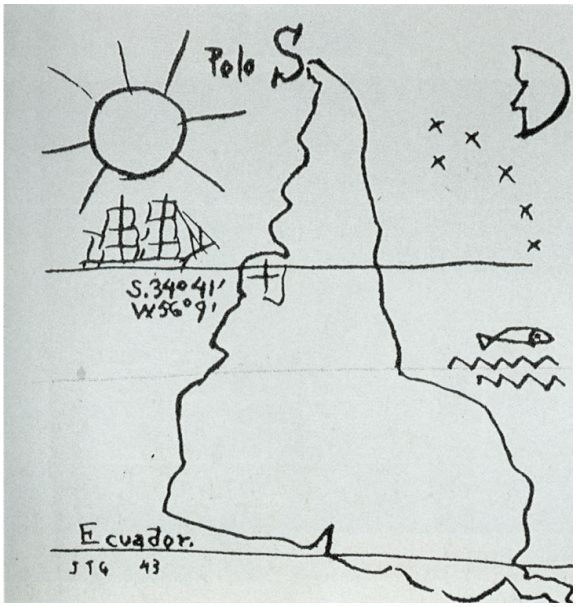


FONTE: IBGE, 2025.

Essa provocação visual não é nova. Em 1943, o artista uruguaio Joaquín Torres-García criou a obra "América Invertida", na qual desenha o mapa da América do Sul de cabeça para baixo, com o sul no topo e o Uruguai no centro. Com esse gesto gráfico simples, mas radical, Torres-García desestabiliza o imaginário geopolítico ocidental e reivindica um novo eixo de pensamento e pertencimento. A imagem é uma declaração visual e política de autonomia simbólica. Ao inverter o mapa, o artista não altera a geografia, mas a forma como ela é percebida e ensinada.

Mais do que uma brincadeira gráfica, esse gesto é a recusa do enquadramento eurocêntrico: inverter o mapa é subverter ordens impostas, tornar visível o invisível, inverter regimes de visualidade. Assim como Mirzoeff nos ensina que ver é disputar o direito de olhar, Torres-García nos mostra que reposicionar a imagem do mundo é também reposicionar o nosso lugar nele.

FIGURA 2 – JOAQUIM TORRES GARCÍA, "AMÉRICA INVERTIDA", 1943



FONTE: **HTTPS://WWW.UZH.CH/DAM/JCR:0843D602-9EDC-4123-9375-02AAF1E917E9/LZZ_TOP2.JPG.** 2025.

As visualidades hegemônicas operam como filtros que organizam o visível a partir de hierarquias de valor, silenciando territórios, experiências e sujeitos. Ao tensionar essas visualidades e reivindicar o direito de olhar a partir de si, abre-se espaço para a emergência de novas formas de pertencimento. Mapas invertidos, imagens produzidas a partir do cotidiano, deslocamentos do olhar, tudo isso são gestos que ativam o sensível e devolvem presença a quem foi historicamente mantido à margem do campo do visível. A seguir, retoma-se essas questões a partir de algumas experiências desenvolvidas com estudantes em contextos escolares, nas quais o território se tornou matéria sensível e poética de criação e de pensamento.

2 Deslocamentos do Olhar: Experiências

Estéticas no Território

Ver é também mover-se. Esta seção discute experiências desenvolvidas com alunos do IFF São João da Barra (2021-2022), situado próximo a Atafona, região marcada pela erosão costeira. O avanço do mar, que destrói construções e memórias, expõe desigualdades, mas também revela uma força poética singular. É neste território de ruínas que se buscou outros modos de ver.

Grande parte das ações ocorreu durante o período de ensino remoto, em razão da pandemia de Covid-19, o que exigiu adaptações metodológicas que acabaram ampliando as possibilidades de explorar o território por meio de experiências virtuais e sensíveis. Longe de oferecer respostas prontas ou fórmulas pedagógicas, essas práticas se propuseram como convites à observação sensível, à escuta do espaço e à construção de novas visualidades. Por meio de atividades como visitas virtuais a lugares da própria cidade, a elaboração de mapas afetivos e o encontro com obras criadas a partir do território, especialmente nas paisagens em transformação de Atafona, foi possível tensionar o olhar naturalizado, muitas vezes desvalorizado, sobre o cotidiano. O que antes era percebido como banal, invisível ou sem valor passou a ser matéria de atenção e, sobretudo, de criação.

Os passeios virtuais pelos espaços da cidade, realizados por meio do Google Maps, revelaram-se uma experiência estética e afetiva inesperadamente potente. Impedidos de circular fisicamente pelo território em função do isolamento social imposto pela pandemia, os estudantes foram convidados a "caminhar com o olhar", navegando pelas ruas, praças e margens da cidade a partir das imagens captadas pelas lentes impessoais do mapeamento digital.

Esse olhar de fora, estrangeiro e suspenso no ar, sem corpo que o ancore ao chão, deslocou as formas habituais de ver. Ao observar sua própria cidade por meio de um dispositivo tecnológico, mediado por um enquadramento automatizado, os estudantes puderam estranhar o familiar. Lugares conhecidos ganhavam outras texturas, outras escalas, outras distâncias. O território, assim capturado, parecia menos íntimo e mais plural. Esse afastamento visual, paradoxalmente, permitiu aproximações simbólicas: ao ver "como se não fossem dali", os estudantes puderam olhar de novo, repensar seus vínculos, revisitar memórias.

Nesse processo, emergia também o que Mondzain (2022) descreve como a zona do compartilhamento: um espaço simbólico onde o visível se encontra com o invisível, e onde a imagem deixa de ser evidência para se tornar abertura para o outro. No contexto do isolamento social, em que cada um via o mundo de dentro de sua casa, compartilhar as visões sobre os espaços conhecidos, mesmo que virtualmente, tornou-se um gesto de presença. A cada encontro online, os estudantes guiavam uns aos outros por lugares que consideravam importantes, curiosos ou belos. Nessa partilha de trajetos e lembranças, o território se fazia comum, e o olhar se tornava coletivo.

Outro deslocamento significativo ocorreu através do contato com obras de artistas locais, como Fernando Codeço. A obra Economia Coral (2018-2023), que insere moedas em ruínas à beira-mar, problematiza a noção de valor e transforma a ruína em território de fabulação. Em vez de representar o colapso, a intervenção convida à reinvenção. Já a série Chá sem chão, onde xícaras de porcelana se apoiam em escombros, tensiona o refinamento colonial com a instabilidade da erosão. Para os estudantes, ver essas imagens permitiu entender Atafona como palimpsesto, onde fragmentos são matéria viva.

FIGURA 3 – FERNANDO CODEÇO, ECONOMIA CORAL, 2018-2023



FONTE: FERNANDO CODEÇO, 2025.[3]

FIGURA 4 – FERNANDO CODEÇO, "CHÁ SEM CHÃO", 2021

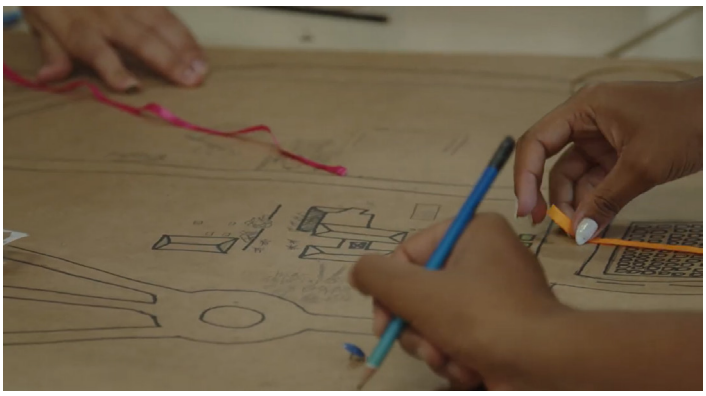


FONTE: FERNANDO CODEÇO, 2025.[4]

Por fim, esse exercício desdobrou-se na criação de mapas afetivos. Inicialmente digitais (Google My Maps) e posteriormente físicos, os mapas traçaram rotas baseadas na memória e no afeto, ignorando a cartografia oficial. Linhas coloridas conectavam o Instituto Federal (posicionado simbolicamente ao centro) aos locais de vivência dos alunos. O mapa deixou de ser atividade didática para operar como imagem em expansão, reinscrevendo modos de narrar e habitar o território.

As experiências apresentadas revelam que deslocar o olhar é, antes de tudo, abrir-se ao encontro com o outro e com o lugar. Ao transformar o território em matéria estética e simbólica, os estudantes puderam ver de novo e, nesse gesto, pertencer de outro modo. O uso de tecnologias digitais, o contato com um artista que cria a partir das ruínas e a construção coletiva de um mapa afetivo não operaram como fins em si, mas como dispositivos de escuta e invenção. Entre imagens, fragmentos e trajetos, foi possível romper com a visualidade normativa que silencia certos espaços e instaurar um olhar que se faz presença. Ver, neste contexto, tornou-se um ato político, poético e pedagógico, não para fixar uma imagem definitiva do território, mas para habitá-lo com outras possibilidades de sentido.

FIGURA 5 – ALUNOS RECRIANDO O MAPA AFETIVO (2023)



FONTE: ACERVO PESSOAL.

3 FERNANDO CODEÇO. Economia Coral - 2023 – 2018. 2025. Disponível em: https://www.fernandocodeco.com/economia-coral. Acesso em:

4 FERNANDO CODEÇO. *Chá sem chão*. 2025. Disponível em: https://www.fernandocodeco.com/ch%C3%A1-sem-ch%C3%A3o. Acesso em:

Considerações Finais

Visualidades não são apenas imagens. São formas de organizar o mundo, de dizer o que importa ver, o que deve ser apagado, o que é belo, o que é feio. Ver é um ato cultural e político, atravessado por histórias, afetos e disputas. Ao longo deste texto, buscou-se compreender como os modos de ver são construídos, ensinados e naturalizados, e como a arte pode funcionar como um campo de ruptura, desvio e invenção. A partir de autores como Berger (2023), Mirzoeff (2016) e Mondzain (2022), foi possível sustentar que o olhar não é inocente, mas sim moldado por regimes que estruturam o sensível e organizam quem pode ser visto e de que maneira.

Na escola, essa discussão encontra uma dimensão concreta e urgente. Quando os estudantes afirmam que o lugar onde vivem é feio ou sem valor, não estão apenas expressando uma opinião. Estão repetindo visualidades que lhes foram ensinadas, em que seus territórios são representados como carentes, degradados ou insignificantes. Questionar esses modos de ver é também disputar o direito de existir no campo do visível. É nesse ponto que arte, educação e território se encontram como práticas de pertencimento.

As experiências estéticas desenvolvidas no contexto do projeto Arte e Espaços: Visualidades, Afetos e Pertencimento em São João da Barra mostram que é possível deslocar o olhar, mesmo em contextos adversos. Visitas virtuais durante o ensino remoto, aproximação com obras produzidas a partir da paisagem local e a criação de mapas afetivos revelaram que há outras formas de ver e de narrar o mundo. Esses gestos simples, mas potentes, devolveram presença a lugares apagados e ativaram nos estudantes a possibilidade de reconhecer-se como parte da paisagem que habitam.

A imagem, entendida como propõe Mondzain (2022), não é uma evidência nem um espelho da realidade. Ela é uma abertura, um intervalo entre o visível e o invisível, um espaço de compartilhamento. Ao produzir suas próprias imagens e histórias sobre o território, os estudantes não apenas criaram representações, mas reinscreveram modos de estar no mundo, criando caminhos de pertencimento.

REFERÊNCIAS

BERGER, John. **Modos de ver**. São Paulo: Fósforo, 2023.

MONDZAIN, Marie-José. **Confiscação: das palavras, das imagens e do tempo [por uma outra radicalidade]**. Belo Horizonte: Relicário, 2022.

MIRZOEFF, Nicholas. *O direito a olhar*. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745-768, out./dez. 2016. Disponível em: **https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472**

DA FLORESTA PARA A TELA: práticas decoloniais através da bioanimação artesanal[1]

Ana Cláudia de Souza Laudelino,[2]
Clarissa Lopes Suzuki [3]

Resumo

Este resumo expandido apresenta um recorte da pesquisa de mestrado profissional em Artes, atualmente em desenvolvimento, o qual examina a bioanimação artesanal como estratégia pedagógica de orientação decolonial no ensino de Artes no Amazonas. O estudo, de natureza qualitativa e ancorado na pesquisa-ação, está sendo realizado com discentes do Ensino Médio de uma escola pública de Manaus, Amazonas. A abordagem central consiste em ressignificar criticamente elementos naturais do bioma amazônico — como sementes, folhas e galhos — e materiais industrializados ou reutilizáveis, integrando-os à técnica de animação em *stop motion* para a criação de narrativas autorais que valorizem a cultura regional e saberes tradicionais. O debate teórico articula arte-educação decolonial, sustentabilidade e inovação pedagógica, sugerindo caminhos para a reconstrução do ensino de artes nesse contexto regional.

Palavras-chave: Bioanimação; decolonialidade; arte-educação na Amazônia; sustentabilidade; ressignificação de materiais.

1 Trabalho apresentado no GT 1 – As artes, as imagens e o ensino das artes – durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4° Encontro Nacional de Ensino da Arte, 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Mestranda do Mestrado Profissional em Arte - ProfArtes (UFAM/UEA); Pós-Graduada em Arte Educação pela Uniasselvi; Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus, Amazonas. E-mail: **ana.laudelino@ufam.edu.br**

3 Professora Doutora do Mestrado Profissional em Arte - ProfArtes (UFAM/UEA) e do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade de São Paulo (PPGAV/USP); Coordenadora e Professora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, campus Parintins. Vice-líder do GMEPAE (ECA/USP) e do Encruzilhadas Amazônidas (ICSEZ/UFAM). Parintins, Amazonas. E-mail: **clarissa.suzuki@ufam.edu.br**

Introdução

Na região amazônica, caracterizada por sua extraordinária diversidade biológica e cultural, os sistemas educacionais enfrentam problemáticas profundas, nas quais os saberes locais são frequentemente marginalizados em detrimento de modelos de origem europeia. Essa dinâmica, um legado do período colonial, sustenta hierarquias epistemológicas e invisibiliza as práticas das culturas tradicionais, conforme discutido por Quijano, (1988) e Krenak, (2020). No ensino de Artes, essa realidade se manifesta pela hegemonia de materiais industrializados, imagens prontas e referências estrangeiras, afastando os estudantes de suas identidades e de sua realidade socioambiental.

Diante desse cenário, a bioanimação — conceito desenvolvido nesta pesquisa para definir a técnica de animação em *stop motion* a partir de um olhar decolonial — surge como uma abordagem pedagógica potencial. A proposta central reside em ressignificar criticamente tanto elementos naturais da floresta quanto materiais industriais (como plásticos, metais e objetos cotidianos), integrando-os à criação de narrativas autorais. Este resumo expandido, vinculado ao Mestrado Profissional em Arte (PROFARTES/UFAM), apresenta o recorte teórico da investigação em curso *Bioanimação na Amazônia: Práticas Criativas, Arte e Decolonialidade*. O estudo tem como propósito examinar de que maneira essa prática pode fomentar o reconhecimento da cultura local e o desenvolvimento da autonomia criativa entre alunos do Ensino Médio de uma instituição pública de Manaus.

A bioanimação busca promover uma prática decolonial que não apenas questiona narrativas hegemônicas, mas também reconsidera a própria materialidade utilizada. Inspirada na crítica de Krenak (2020) à artificialização da natureza — entendida como a separação entre ser humano e meio ambiente —, a metodologia prioriza recursos orgânicos e sustentáveis do bioma amazônico, sem excluir a ressignificação de materiais industriais. Essa escolha possui um caráter estético, político e pedagógico, alinhando-se ao chamado de hooks (2021) para a descolonização da mente como um ato contínuo de libertação.

1 Objetivo Geral

Analisar o potencial da bioanimação artesanal como ferramenta pedagógica decolonial e sustentável no ensino de artes no estado do Amazonas.

1.1 Objetivos Específicos

- Promover a integração de elementos naturais e resíduos industriais em processos de criação em animação.
- Estimular o protagonismo discente na produção de narrativas visuais autorais.
- Sistematizar uma proposta metodológica replicável para educadores da região.
- Fortalecer o vínculo identitário dos estudantes com o território amazônico.

2 Metodologia

Este estudo adota a pesquisa-ação como opção metodológica, entendida como uma "orientação destinada ao estudo e à intervenção em situações reais", conforme Thiollent (1986, p. 103), configurando-se como "alternativa a tipos de pesquisa convencional". Essa abordagem justifica-se por seu caráter transformador, alinhando-se aos objetivos decoloniais ao romper com a hierarquia tradicional do conhecimento e promover uma construção coletiva do saber, na qual "[…] os investigadores desempenham um papel ativo na solução dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em razão dos problemas" (Prodanov; Freitas, 2013, p. 65).

O processo de coleta de dados utiliza múltiplos instrumentos — diários de campo,

registros audiovisuais, rodas de conversa e questionários semiestruturados — seguindo o princípio da triangulação metodológica para assegurar robustez e profundidade interpretativa. Para a análise dos resultados, será utilizada a análise de conteúdo temática de (Bardin, 2016, p. 39), na qual "o analista é como um arqueólogo" que trabalha com vestígios para "inferir logicamente sentidos sobre os sujeitos e seu contexto sociocultural". A interpretação seguirá eixos pré-definidos — engajamento criativo, ressignificação de saberes tradicionais, percepção de sustentabilidade e identidade cultural — articulando as evidências ao referencial decolonial do trabalho.

3 Resultados Esperados

Antecipam-se como desdobramentos da pesquisa a produção de animações autorais que expressem narrativas e saberes locais, materializando o potencial criativo dos estudantes a partir de elementos identitários amazônicos. Paralelamente, será desenvolvido um manual didático contendo orientações detalhadas para a replicação da metodologia em outros contextos educacionais, assegurando sua aplicabilidade e adaptação.

Como produto de difusão, prevê-se a construção de um repositório digital público para hospedar as obras realizadas, funcionando como portfólio coletivo e recurso educativo acessível. Por fim, espera-se obter evidências de maior engajamento discente no processo de aprendizagem, assim como da valorização da cultura regional, indicadores que serão analisados por meio dos instrumentos de coleta de dados adotados na pesquisa.

4 Discussão

A prática da bioanimação insere-se de forma consistente nos pressupostos da educação decolonial, constituindo-se como um gesto político-pedagógico que questiona ativamente as hierarquias de saber instituídas pela colonialidade. Conforme fundamentam Walsh, Oliveira e Candau, (2018, p. 6), a pedagogia decolonial forja-se justamente na "perspectiva de intervir na reinvenção da sociedade, na politização da ação pedagógica, propondo desaprender o aprendido e desafiar as estruturas epistêmicas da colonialidade". Neste sentido, a bioanimação opera uma dupla descolonização: tanto dos materiais, ao privilegiar elementos naturais da floresta e ressignificar criticamente insumos industriais, quanto das narrativas, ao incentivar a valorização de epistemologias e saberes tradicionais amazônicos.

Ao articular de forma indissociável a criação artística, a sustentabilidade socioambiental e a identidade cultural, a proposta tensiona frontalmente os modelos educacionais hegemônicos, frequentemente ancorados em paradigmas eurocêntricos e descontextualizados da realidade local. A metodologia sugere alternativas pedagógicas contextualmente significativas, que partem do princípio da "ecologia de saberes" proposta por Santos e Meneses (2013, p. 49), promovendo um diálogo horizontal entre o conhecimento técnico-científico do *stop motion* e os saberes tradicionais locais. Discute-se, assim, o potencial transformador dessa abordagem para fomentar nos estudantes uma leitura crítica e engajada da realidade amazônica, permitindo-lhes reconhecerem-se como produtores culturais e agentes de sua própria história. A bioanimação se configura, portanto, não como uma mera técnica, mas como uma prática de "reexistência" que, nas palavras de Moura (2022, p. 67-68), entrelaça "viver, produzir arte, educar, investigar e militar em favor da decolonialidade" como dimensões inseparáveis de um projeto educativo emancipatório para a Amazônia.

Conclusão

A bioanimação configura-se como uma estratégia pedagógica particularmente promissora para o ensino de artes na Amazônia, na medida em que associa de forma orgânica a técnica cinematográfica, a reflexão crítica decolonial e a valorização da identidade ter-

ritorial. Ao transformar elementos da floresta e materiais do cotidiano em protagonistas do processo criativo, esta prática propicia um caminho efetivo para a descolonização curricular e o fortalecimento dos saberes locais. Espera-se que a investigação em curso, ao sistematizar essa experiência por meio de um material didático replicável, contribua significativamente para a construção de referenciais metodológicos sensíveis às especificidades amazônicas, inspirando práticas educativas mais dialógicas, culturalmente referenciadas e comprometidas com a sustentabilidade socioambiental. Os resultados preliminares sugerem que a bioanimação pode efetivamente funcionar como dispositivo de reexistência, capacitando os estudantes a recontarem suas próprias narrativas e a reimaginarem seu lugar no mundo a partir de uma perspectiva autoral e territorialmente enraizada.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2016. Acesso em: 24 ago. 2025.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2021.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. MOURA, Eduardo Junio Santos. Uma cartografia da decolonialidade nas artes visuais da américa latina para pensar uma arte/educação decolonial. **Arteriais**, Belém, v. 8, p. 64, 2022. DOI: **http://dx.doi.org/10.18542/arteriais.v8i14.14752**. Acesso em: 17 maio 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013. Disponível em: **https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf**. Acesso em: 20 jun. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura, y conocimiento en América Latina. **Ecuador Debate**. Descentralización: entre lo global y lo local. Quito: CAAP, 1988. p. 227-238. Disponível em: **https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6042/1/RFLACSO-ED44-17-Quijano.pdf**. Acesso em: 3 jul. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes De; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 26, 2018. DOI: **https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874**. Acesso em: 1 jul. 2025.

ESTÉTICAS DO LÚDICO: o brincar como poiésis[1]

Ana Valéria de Figueiredo,[2]
Valéria Leite de Aquino,[3]
Beatriz Sampaio Iacillo de Albuquerque[4]

Resumo

O lúdico é parte da natureza humana, aprendemos a ler o mundo e criar possibilidades enquanto brincamos. A pesquisa *Estéticas do Lúdico, o brincar como poiésis*, na qual se insere o trabalho aqui apresentado, investiga jogos, brinquedos e brincadeiras nas memórias de infância de estudantes como narrativas de poéticas que encerram vivências e experiências estéticas. Paulo Freire, em *A importância do ato de ler*, descreve suas memórias de alfabetização, narrando o processo de sua aprendizagem da leitura e escrita. O lúdico na arte e na educação busca nas raízes do desenvolvimento humano, a *estética da vida*, como o grego *aísthesis*, no sentido radical de sentir com os sentidos na elaboração poética. O ambiente de formação é permeado de ações lúdicas que têm centralidade nas interações humanas. Deve-se procurar levar em conta na sua elaboração, elementos lúdicos (Huizinga, 2001; Kishimoto, 2002; Brougère, 2002), os quais trabalham a aprendizagem da vida, no diálogo constante do construir-se e reconstruir-se continuamente. A pesquisa levanta questões: como as memórias de jogos, brinquedos e brincadeiras da infância transversalizam as poéticas da existência de cada sujeito? Como os rastros dessas memórias se materializam nos objetos do lúdico? Que objetos são esses que carregam em si aspectos da Arte? Como expressões de cultura, o que dizem essas memórias e objetos, dos lugares sociais? A pesquisa é de abordagem qualitativa com a construção de categorias de análise. Como resultados da pesquisa, elaboramos até o momento dois compêndios digitais de acesso livre com obras de Candido Portinari e Djanira Motta e Silva, com um pequeno roteiro para a leitura de imagens e um terceiro, sobre Heitor dos Prazeres, está em andamento. A curadoria das imagens partiu de abordagens decoloniais de gênero, questões étnico-raciais, tendo como princípio a diversidade da temática retratada. Os resultados iniciais apontam para a importância de se inserir o lúdico na formação de professores em artes, almejando que os futuros docentes sejam mais sensíveis às suas particularidades e atentos aos processos de aprendizagem da leitura e escrita do outro como legítimas formas de aprendizagem. O trabalho se filia ao Grupo de Pesquisa em Artes e Visualidades (PAVIS – UERJ CNPq).

Palavras-chave: Ensino de Arte; Cultura Lúdica; Abordagens Decoloniais; Memórias; Formação de Professores.

1 Trabalho apresentado no GT 1 – As artes, as imagens e o ensino das artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, realizado de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutora em Ciências Humanas-Educação (PUC-Rio), Instituto de Artes UERJ, Programa de Pós-Graduação em Artes UERJ, Rio de Janeiro, RJ, **anavaleriadefigueiredo@gmail.com**

3 Doutora em Antropologia Cultural (UFRJ), Instituto de Artes UERJ, Departamento de História da Arte UERJ, Rio de Janeiro, RJ, **valeriaquino@gmail.com**

4 Licenciada em Artes Visuais (UERJ), Instituto de Artes UERJ, Professora Docente da Rede Pública Municipal de São Pedro D'Aldeia, Rio de Janeiro, RJ, **iacillobia@gmail.com**

Introdução

O lúdico faz parte da natureza humana e aprendemos a ler o mundo e criar novas possibilidades para ele enquanto brincamos. Autores como Huizinga (2001) e Caillois (2007) reconhecem no jogo e na brincadeira manifestações simbólicas e estruturantes da cultura, investigando seus desdobramentos históricos, antropológicos, sociológicos e filosóficos. Para esses pensadores, o jogo expressa formas de comunicação e interação social, expressa na arte, na linguagem, na educação e no trabalho, compondo um campo fundamental das relações humanas.

Paulo Freire, em seu livro *A importância do ato de ler* (1989), nos brinda com a poética descrição de suas memórias de alfabetização, narrando ao leitor o processo de sua aprendizagem da leitura e escrita. Antes da decifração do código, o autor rememora o entorno sensorial no qual estava imerso, descrevendo o que denomina de "leitura do mundo", expressão característica ao longo de sua obra.

Dessa forma, pensar o lúdico na arte e na educação é buscar nas raízes desse processo o desenvolvimento que permeia a formação do ser como humano em sua constante interação com o meio que o cerca, suas construções individuais e coletivas e, dessa forma, buscar a estética da vida, pensando com a derivação do grego *aísthesis*, no sentido radical de "sentir com os sentidos" na elaboração poética, cotidianamente. Assim, o ambiente de formação, seja este escolar ou não escolar, é permeado de ações lúdicas que, desde a mais tenra idade, têm centralidade nas interações humanas.

Tomando por base os aspectos educativos, materiais e práticas pensadas para o desenvolvimento na infância de forma geral, devem procurar levar em conta, na sua elaboração, elementos lúdicos, pois já se tem provado que o lúdico auxilia sobremaneira a aprendizagem escolar (Wajskop, 2001; Kishimoto, 2002; Brougère, 2002). Ainda, para além dessa modalidade de aprendizagem, poderíamos dizer que o lúdico trabalha a aprendizagem da vida, no diálogo constante do construir-se e reconstruir-se continuamente, ação poética.

Conforme Castro (2018), *poiésis* é o "vigorar da mediação como medida de tudo que é e não é", relação que se manifesta no *logos* — a linguagem — e, portanto, na arte enquanto medida de toda obra, ao revelar o humano em diálogo com o mundo. Assim, estabelecer e inter-relacionar diálogos constitui parte das poéticas da existência, sendo o lúdico um de seus componentes essenciais nas formas de ser e estar no mundo.

A partir dessa compreensão da existência como poíesis, emergem questões centrais para a pesquisa: de que modo as memórias de jogos, brinquedos e brincadeiras da infância atravessam as poéticas da existência individual e coletiva? Como essas lembranças se materializam nos objetos do lúdico e que dimensões artísticas e culturais carregam? O que revelam sobre os lugares sociais que representam? Essas questões entre outras permeiam a concepção do projeto.

Para Peralta (2007), a memória deve ser compreendida não apenas como instrumento, mas como sistema de significados construído ao longo do tempo, entrelaçando fragmentos individuais que formam recordações coletivas. De modo semelhante, Yates (2008) associa a rememoração à recuperação de tradições compartilhadas, que constituem um substrato comum de formação e identidade — uma tessitura entre o individual e o coletivo.

Nessa perspectiva, o projeto fundamenta-se também na noção de "lugares de memória" proposta por Pierre Nora (1993), entendendo jogos, brinquedos e brincadeiras como vestígios culturais que exigem ser preservados e atualizados. Tais lugares, segundo o autor, "nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea", demandando a criação de arquivos, celebrações e registros que mantenham viva a experiência humana através do tempo.

Metodologia

A pesquisa adota abordagem qualitativa e utiliza como método analítico a Análise de Conteúdo, permitindo a sistematização das narrativas coletadas e a identificação de categorias emergentes. Foram aplicados questionários, realizadas entrevistas e rodas de conversa com estudantes e docentes do Instituto de Artes da UERJ, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As atividades foram registradas por meio de fotografias e arquivadas digitalmente.

O primeiro eixo metodológico contemplou a coleta de materiais — jogos, brinquedos e brincadeiras — associados às memórias pessoais dos participantes. Esses registros foram organizados em base de dados digital, permitindo a catalogação e o cruzamento das informações.

O projeto de Iniciação Científica, desenvolvido com licenciandos em Artes Visuais no Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), explora as *Estéticas do Lúdico: o brincar como poiésis*. Frente à construção permanente como *poíesis* perguntamos: o que é brincar? Por que brincamos? Onde e quando se brinca? Existem espaços específicos para isso? Huizinga (2010, p. 3) diz: "o jogo é mais antigo que a cultura".

O autor nos faz refletir que, se o jogo antecede a cultura, o ser humano sempre brincou, antes mesmo da formação de sociedades. Investigamos o que os licenciandos evocam de suas infâncias em relação ao brincar. O lúdico permeia as maneiras de ser e estar no mundo.

Assim, outras questões se levantam: como as memórias de jogos e brincadeiras da infância atravessam as *poéticas da existência*? Como essas memórias se materializam nos objetos do lúdico? Que objetos são esses que trazem aspectos da Arte? E o que dizem sobre os lugares sociais? Indagações centrais para a investigação e futuras pesquisas. Buscando mobilizar os licenciandos a refletirem sobre o lúdico em suas práticas docentes, pois o ensino de artes visuais envolve expressar-se e se posicionar no mundo, perguntamos:

FIGURA 1 – O QUE VEM IMEDIATAMENTE À SUA MENTE QUANDO FALAMOS DE INFÂNCIA?

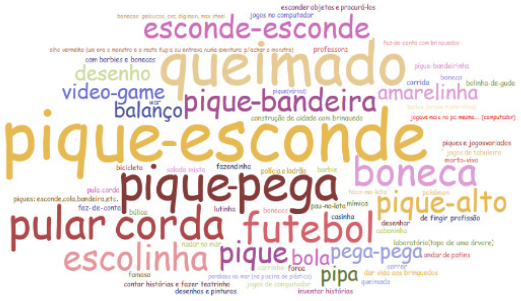


FONTE: ELABORAÇÃO DAS AUTORAS UTILIZANDO O PROGRAMA *WORD CLOUD*, 2025.

As palavras recorrentes foram: *liberdade*, *criança*, *brincar*, *brincadeira*, *felicidade*, *brinquedo*, *amizade*, *avó*, *solidão*, *imaginação*, *doce* e evocavam aspectos positivos sobre as infâncias. *Doce* se destaca e remete a uma infância também marcada pela doçura, tanto no sentido emocional quanto no físico, aspectos sensoriais. Sobre a infância: *aprendizado*, *correr*, *criança*, *diversão*, *alegria*, *amigos* e *imaginação*.

As brincadeiras mencionadas incluíram pique-esconde, pique-pega, pular corda, escolinha, pipa, bola e queimado. Brincadeiras que envolvem o corpo e mobilizam os sentidos, *Estéticas do Lúdico*. Observamos correlação entre as brincadeiras escolhidas e os locais onde os participantes passaram suas infâncias. Em áreas periféricas, ou mais afastadas dos grandes centros urbanos, tendiam a envolver maior movimentação corporal, como pique e queimada.

Figura 2 – Qual a sua brincadeira ou brinquedo favorito?



FONTE: ELABORAÇÃO DAS AUTORAS UTILIZANDO O PROGRAMA *WORD CLOUD*, 2025.

A rememoração das brincadeiras está vinculada ao ambiente onde se viveu (Bachelard, 2008), o que põe em xeque o senso comum de que *as crianças de hoje não brincam como antigamente*. De fato, as crianças de hoje são diferentes das de gerações passadas e o contexto social também mudou. Contudo, brincar continua sendo parte essencial da natureza humana: "nós não paramos de brincar porque envelhecemos, mas envelhecemos porque paramos de brincar" (Holmes, 2005, p. 45).

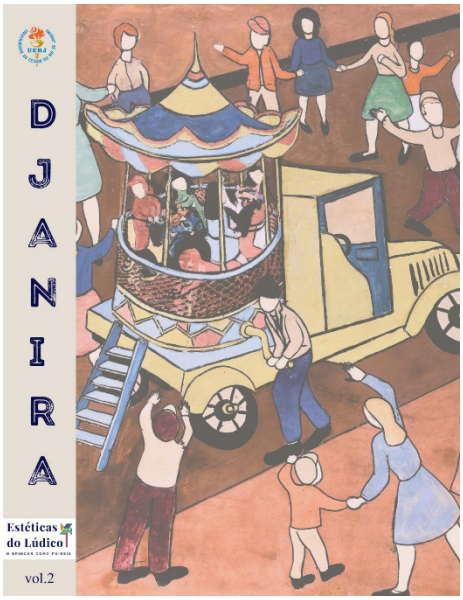
Na etapa atual, como desdobramento do projeto inicial, estamos trabalhando na curadoria de um acervo *online* gratuito de obras que têm o lúdico como poética e que servem como recurso didático para o ensino das artes. Entre os artistas selecionados, destaca-se Cândido Portinari, cuja produção pictórica frequentemente retrata jogos, brincadeiras e cenas infantis, constituindo um repertório expressivo da cultura popular brasileira.

A escolha de Portinari também se vinculou às comemorações do centenário da Semana de Arte Moderna (1922-2022), o que possibilitou amplas oportunidades de pesquisa de campo em exposições e eventos dedicados à arte modernista. A curadoria adotou critérios de seleção que privilegiam obras representando brincadeiras mencionadas nas entrevistas, diversidade étnico-racial e de gênero, bem como amplitude formal e temática das pinturas. Elaboramos um compilado com QR Code de acesso aberto.

Muitas obras de Portinari estão digitalizadas em qualidade boa/alta em plataformas oficiais com informações técnicas confiáveis. Selecionamos pinturas que tivessem em comum brincadeiras citadas nos questionários aplicados no Instituto de Artes da UERJ (etapa 2018-2020) e imagens que mostrassem a variedade pictórica do artista como expressões estéticas.

No seguimento do projeto, pesquisamos entre artistas mulheres brasileiras e optamos por Djanira da Motta e Silva com a temática de jogos e brincadeiras em suas obras, que evocam ludicidade em seu traço colorido. Com obras da artista foi elaborado o segundo volume do material didático disponível no drive do projeto. Elaboramos um compilado de acesso aberto ao drive.

FIGURA 3 – LIVRO DJANIRA



FONTE: ELABORAÇÃO DAS AUTORAS, 2025.

O terceiro catálogo, que aborda a ludicidade na obra de Heitor dos Prazeres, está em fase de pesquisa curatorial e em breve também

será disponibilizado para amplo acesso. Heitor dos Prazeres em suas pinturas retrata a vida nas favelas cariocas: crianças brincando de soltar balão e pipas, pular corda e jogar argolas; homens jogando sinuca e baralho; jovens em festas juninas e rodas de samba eram muito comuns em seus quadros. Uma das características mais marcantes em seus trabalhos são os rostos das pessoas pintados lateralmente e com a cabeça e o olhar para o alto. A origem de garoto pobre da Praça Onze na cidade do Rio de Janeiro fez de Heitor dos Prazeres um artista sensível à vida e à cultura das favelas cariocas e suas obras refletem a sensibilidade do artista em relação a essas comunidades. Embora nem todas as pinturas de Heitor dos Prazeres envolvam crianças, elas compartilham em comum serem explicitamente muito coloridas e com personagens de expressão marcante, correndo ou brincando com os brinquedos variados, sendo pipas, petecas e até mesmo bicicleta, na rua com os colegas.

Deixamos aqui o endereço do drive para acesso às obras completas: Disponível em: **https://drive.google.com/drive/folders/1SzESOT8huviKihWJfqnxTKwGFAbqFAU8**

Considerações finais

O projeto traz como fundamentos epistemológicos a formação estético-cultural de professores, destacando a importância da inclusão de experiências estéticas que vão compor esta formação, o que poderá reverberar na futura atuação da/do licencianda/o em espaços formais e não formais de educação, com as mais variadas faixas etárias. A ampliação do repertório cultural dos futuros professores pode permitir uma mediação mais plural e consistente no que diz respeito ao conhecimento de sua própria arte e cultura como patrimônio de um povo.

Em termos conceituais, a formação estético-cultural dos licenciandos encontra ecos quando se pensa o exercício da docência como prática social que medeia a construção de conhecimento: "toda prática social tem dimensão cultural, ou seja, a cultura aprendida e apreendida é referência para diversos procedimentos ou normas de pensar, agir e relacionar-se compartilhados e reconhecidos pelos sujeitos na vida pessoal e na vida profissional", diz Almeida (2010, p. 14-15).

Para a autora, não há dissociação entre Cultura e Educação, pois os processos educativos estão sempre inseridos em uma cultura e dela fazem parte. Assim, conhecer a arte brasileira é também contribuir para diversificar e potencializar a formação na dimensão pessoal e profissional, ampliando e consolidando repertórios que serão acionados no percurso socioprofissional de cada licenciando.

Assim, as manifestações artístico-culturais representadas nas obras dos/das artistas pesquisadas nos fazem pensar na sua atualidade e, ao mesmo tempo, na rememoração de aspectos da Cultura Lúdica (Brougère, 2002) que estão representados nestas obras.

É importante destacar que a História da Arte, não só a produção brasileira como também a de todos os grupos étnicos e povos do mundo, tem como base a articulação da produção artística, a contextualização de suas linguagens e movimentos, além da reflexão crítica sobre essa produção. Nesse sentido, *ensinaraprender* com arte é também relacionar o fazer artístico com o percurso social, político e histórico de forma coletiva, bem como individual.

Barbosa (2008; 2019), fundamenta os argumentos aqui apresentados pavimentando o percurso histórico do ensino de arte no Brasil e suas correntes artísticas, aspectos centrais para a contextualização das obras e seus artistas, podendo elucidar as condições peculiares de produção e inserção das obras/quadros pesquisados para a interpretação do que se vê retratado sobre os jogos, brinquedos e brincadeiras. A autora em questão destaca em seus textos a importância da Semana de Arte Moderna de 1922 como uma manifestação artís-

tica, política e cultural contestando os padrões vigentes, propondo novas abordagens estéticas que pudessem representar a brasilidade. Apesar das críticas, a Semana de 22 em sua turbulência no mundo das artes, trouxe novas possibilidades para o ensino da arte repensar e inserir novas perspectivas e abordagens de temas.

Essas "leituras" encontraram as perspectivas de Hernández (2007) sobre os aspectos mais focados na Cultura Visual como uma das dimensões dos processos estético-culturais mais amplos nos quais estamos inseridos, como consumidores e produtores. Nesse sentido, a imagem tem forte presença nos processos de ensinoaprendizagem e a formação de professores dialoga com essas leituras, ainda mais quando se pensa no material produzido pelo projeto e que se constituirá, em sua organização, como subsídio para práticas didático-pedagógicas diversas.

O trabalho de curadoria desenvolvido amplia o diálogo entre arte e educação, fortalecendo a universidade como espaço de criação e difusão do conhecimento interdisciplinar. A análise das obras de Cândido Portinari, e o levantamento de novos artistas — como Djanira da Motta e Silva e Heitor dos Prazeres —, evidenciam a relevância da arte brasileira na representação do universo lúdico.

O projeto, ao reunir memórias individuais e coletivas, contribui para o reconhecimento do lúdico como essencial à constituição do sujeito e da cultura. A continuidade da pesquisa, com a ampliação do acervo digital e a realização de oficinas e exposições temáticas, pretende aprofundar a compreensão das relações entre ludicidade, arte e educação, consolidando um campo de investigação sensível, interdisciplinar e socialmente comprometido.

Referências

ALMEIDA, Célia M. de Castro. A cultura na formação de professores. **Salto para o Futuro**, ano XX, boletim 07, junho 2010. Acesso em: 15 set. 2025.

BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da Arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Mulheres não devem ficar em silêncio**: arte, design, educação. São Paulo: Cortez, 2019.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p. 19-32.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOLMES, Oliver Wendell. **Brincar e envelhecer.** Nova York: Vintage, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens***:* o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a

concepção de jogo infantil. *In:* KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira; Thompson Learning, 2002. p. 57-78.

NEVES, Margarida Souza. A educação pela memória. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2000, p. 9-15.

NEVES, Margarida Souza. **Notas de aula**: Curso Tempo e História: memória e lugares de memória. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005.

NORA, Pierre. Entre memória e História. A problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. **Projeto História : Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, v. 10, dez. 1993. p. 07-26.

PERALTA, Elsa. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica. **Arquivos da Memória, Antropologia, Escala e Memória**, Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa, n. 2 (Nova Série), 2007. p. 04-23. Disponível em: **http://www.fcsh.unl.pt/revistas/arquivos-damemoria/ArtPDF/02_Elsa_Peralta%5B1%5D.pdf**. Acesso em: 04 de abril de 2025.

PICOLLO, Gustavo Martins. O universo lúdico proposto por Callois. **Revista Digital**, Buenos Aires, año 13, n. 127, Diciembre de 2008. Disponível em: **http://www.efdeportes.com/.** Acesso em: 04 de novembro de 2024.

PORTINARI, Candido. **Guerra e Paz**. 1952-1956. Óleo sobre tela, 14 x 10 m. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), Nova York, 2025.

PROJETO PORTINARI. **Candido Portinari**. Acervo. c2018. Disponível em: **http://www.portinari.org.br/#**. Acesso em: 20 de outubro de 2025.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

YATES, Francis. **A arte da memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

FABULAÇÕES VISUAIS PARA A EXPANSÃO DE POSSIBILIDADES DE EXISTÊNCIA: reflexões a partir do projeto "estética da visibilidade" como práxis decolonial no ensino de arte[1]

Andréa Lana Braga Costa[2]

Resumo

Este trabalho é parte de pesquisa de mestrado em andamento e se situa entre a aristocracia da filosofia sistemática e a transgressão, já que se constrói num processo vivo que envolve o humano, o sensível. Longe dos que se julgam sabedores das certezas e verdades e dos que se arvoram transgressores das normas, estas escritas contam experiências de chão de escola sem pretensões de respostas. Partes estão tomadas pela escrevivência legitimada por Conceição Evaristo (2005), de aspecto fundamental e político, carregadas do valor coletivo do "eu" autobiográfico, que parte dos limites da consciência individual como educadora que procura aberturas para compartilhar experiências com o leitor (Ernaux, 2022). Outras são enriquecidas por fontes acadêmicas e reflexões provocadas por uma revisão bibliográfica, principalmente sobre a colonialidade do ver (Barriendos, 2019) realizada com a intenção de analisar práxis como ações de perspectiva decolonial no ensino de artes, como o projeto Estética da Visibilidade, realizado pela autora em 2024 numa escola municipal carioca. Neste trabalho, apresentamos perguntas, reflexões e resultados imensuráveis e os mensuráveis estão em processo de verificação.

Palavras-chave: Arte-educação; cultura visual; decolonialidade; fabulação crítica; inclusão.

1 Trabalho apresentado no GT1 – As artes, as imagens e o ensino das artes. Coordenação: Prof. Dr. Aldo Victorio Filho durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Andréa Lana Braga Costa: mestranda, UERJ, IART, PPGArtes, Rio de Janeiro, RJ. E-mail: **andrealanaprofe@gmail.com**

Introdução

O presente trabalho, fruto de reflexões e experiências provindas de uma revisão bibliográfica sobre práxis decoloniais em arte-educação, apresenta resultados parciais de minha pesquisa de mestrado em andamento na UERJ, no Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGArtes)[3]. O estudo de minha pesquisa nasce da demanda de chão de escola: a cultura visual escolar, seus efeitos nefastos e gotas possíveis de cura – práxis desobedientes em arte-educação, se é que tais efeitos encravados no imaginário social sejam passíveis de cura. Ancora-se na urgência de "aberturas para compartilhar experiências com o leitor" (Ernaux, 2022), na importância da "escrevivência" de Evaristo (Evaristo, 2017).

A partir de uma revisão bibliográfica sobre práxis desobedientes em arte-educação, da leitura de processos de implementação destas práxis, desenvolvi a ideia do projeto Estética da Visibilidade que foi proposto e realizado em 2024 na Escola Municipal Santa Catarina, no bairro de Santa Teresa, na cidade do Rio de Janeiro, para turmas do 6º ao 9º ano. Seu objetivo principal foi promover a visibilidade dos sujeitos considerados à margem por questões de gênero, etnia, cor etc. Com a intenção de afetar o corpo discente com temas polêmicos que permeiam a colonialidade do ver, de promover reflexões, debates e propor o conhecimento de estórias de vida importantes e retratá-las por meio da arte e da fabulação crítica (Hartman, 2019), fomentamos possibilidades de reversão, mesmo que em parte, dos efeitos nefastos da colonialidade.

O ambiente escolar, desde à invasão portuguesa e da criação das primeiras escolas, ainda reflete a hegemonia branca, racista, machista, xenofóbica etc., que revela práticas que, velada ou explicitamente, promovem a exclusão de corpos e subjetividades que são categorizados como fora dos padrões e valores impostos pelo sistema colonial. Valores que têm sua narrativa assegurada pela cultura visual, pelos currículos oficiais e ocultos etc., adotados na maioria das escolas brasileiras.

As políticas do ódio somam-se ao crescimento cotidiano dos gestos de censura e levantam muros tanto reais quanto simbólicos. Os delírios patológicos das ilusões de pureza alimentam uma moralização massacrante do olhar voltado para as obras e para o pensamento. O imaginário coletivo está contaminado por dogmas e modelos que constroem, há séculos, a supremacia imperialista dos conquistadores (Mondzain, 2022). Cresce vertiginosamente a tentativa de desqualificar e regimentar o trabalho docente, impondo narrativas únicas e reprimindo debates sobre diversidade, gênero e direitos humanos (Cássio, 2019), sendo imprescindível um posicionamento ético perante a escalada da violência escolar, o bullying, o avanço das ideologias conservadoras, crescimento do fascismo e as pressões sociais que acabam atingindo o ambiente escolar (Gentili; Alcadipani, 2020).

Padrões que matam

Imaginem se Paul Preciado, autor de *Eu sou o monstro que vos fala* (2022), renomado escritor, filósofo, um dos pensadores fundamentais da atualidade, homem trans, tivesse seguido as evocações de sua infância, os limites impostos por sua escola, por sua educação, pelo sistema de punição e pelo medo sentido por seu jeito de ser considerado "inadequado" em seu meio social? Érica Hilton, parlamentar brasileira premiada, apesar de todo sofrimento provocado por sua família e pela escola, que a rejeitou veementemente por questões de gênero, resolveu abolir narrativas que a transformavam em "monstro", "mutante" etc. Suponhamos que Maria Montessori tivesse se deixado levar pela crença de que por ser mulher não poderia estudar medicina de acordo com os valores da sociedade machista da época?

3 Sob a influência e contaminação positiva de minha orientadora, Ana Valéria de Figueiredo e do Grupo de Pesquisa em Artes e Visualidades que faço parte, o PAVIS-UERJ CNPq.

Mutantes, endemoniados, bruxas, monstros, os padrões e seus efeitos não poupam ninguém. A epilepsia, por exemplo, na Antiguidade, era conhecida como "doença sagrada", como mostra Hipócrates (c. 460-370 a.C.) em seu tratado sobre a doença, "possessão demoníaca", "punição divina", "bruxaria" pela sociedade da época. Os doentes eram marginalizados, exorcizados, perseguidos, sem acesso a qualquer tratamento que não fossem os de cunho religioso ou práticas supersticiosas (Engel Jr., 2017).

Quem imaginaria que Gisele Bündchen teria qualquer problema com seu corpo? Na sua autobiografia, ela conta que foi alvo de piadas e comentários maldosos por conta de sua aparência na época, sendo chamada de "magricela", "alta" e "desengonçada" (Bünchen, 2018). Phillippa Diedrichs e sua equipe (Diedrichs; Atkinson; Perry, 2017) comprovam que a constante exposição de imagens midiáticas que expõe modelos de corpos inatingíveis, como as estátuas gregas, impõe padrões estéticos igualmente impossíveis de alcance, padrões geralmente eurocêntricos e irreais.

Das epistemologias binárias (humano/animal, alma/corpo, masculino/feminino, hetero/homo, normal/patológico, são/doente, belo/feio, racional/subjetivo), de outros tantos construtos sociais, surgem os valores que impõe padrões que além de, por vezes comprovadamente inexistentes, por vezes questionáveis, inatingíveis e por tantas vezes, se tornam mortais. Mark Hatzenbuehler, Katie McLaughlin e David Williams (2017) aponta que as discriminações sociais e políticas acabam em desfechos trágicos para a saúde mental, acarretando riscos elevados de suicídio e violências.

A desconstrução desses padrões irracionais é, portanto, essencial para a promoção de ambientes mais acolhedores e para a valorização irrestrita da diversidade de corpos e identidades, garantindo o direito à vida e à dignidade e a escola tem participação fundamental neste processo.

Imagens

Imagens são agentes sociais dinâmicos, agem no mundo social, mediando afetos, paixões e disputas, viajam e moldam o imaginário social (Mitchell, 2025). Atuam como agentes ativos na construção da realidade social, cultural e individual. Longe de serem neutras, são percebidas como veículos potentes de valores, ideologias e narrativas que afetam nosso imaginário. Operações "imageantes" são detentoras de uma força constituinte e é imprescindível reconhecer à ficção seu potencial político e sua vitalidade utópica (Mondzain, 2022).

A potência das imagens é particularmente evidente na formação da identidade e autoestima, especialmente em contextos escolares, ou seja, as escolhas na construção de uma cultura visual no ambiente escolar são uma atitude política, nada neutra, nada imparcial. Afetam diretamente a autopercepção dos/as estudantes, atuando como potentes transmissores de valores e padrões que atingem o imaginário social. A identidade é construída nas relações de mundo, não sendo fixa ou inata, mas construída pelos discursos e narrativas que se manifestam nas formas que somos representados/as e como nos representamos no mundo. Nesse sentido, a imagem nos diferentes suportes, funciona como um espelho social no qual os sujeitos buscam o reconhecimento e a validação de sua existência e valor (Hall, 1997).

bell hooks (2019) enfatiza a importância de narrativas e imagens positivas para a formação da autoestima de indivíduos subalternizados. Defende que precisamos proporcionar espaços pedagógicos onde os/as alunos/as possam se ver representados/as para que possibilitemos a construção da autoestima e do protagonismo. Por exemplo, alguns estudos sobre representação e material didático mostram que, quando crianças e adolescentes não se veem de forma digna, plural e positiva nas imagens escolares, acabam internalizando processos de inferiorização simbólica, desvalorizando suas origens, corpos e suas histórias (Silva, 2004; Brasil, 2005; Hooks, 2019).

Colonialidade do Ver

Alguns autores, autoras, alinhados a perspectivas conservadoras, liberais clássicas ou críticas, questionam o que chamam de "políticas de identidade", "cultura do cancelamento", argumentam que o foco excessivo em categorias de identidade (racial, de gênero, de orientação sexual, socioeconômicas) pode acarretar negativas consequências (Dalrymple, 2007). Porém, evitar comentar sobre o passado e suas consequências pode nos privar de um questionamento fundamental sobre a construção e perpetuação de narrativas políticas instaladas desde a invasão do Brasil.

Imagens como a do quadro *Boutique de cordonnier* de Jean-Baptiste Debret de 1835, pintor da corte de d. João e membro da academia Imperial de Belas Artes, revelam inegavelmente uma situação de repressão e controle, quando o patrão aplica a palmatória na mão do escravizado.

FIGURA 1 – QUADRO BOUTIQUE DE CORDONNIER DE JEAN-BAPTISTE DEBRET DE 1835



FONTE: ACERVO: BIBLIOTECA NACIONAL DO BRASIL

A construção visual da narrativa colonial foi um pilar fundamental para a legitimação e manutenção das estruturas de dominação, operando através de um complexo sistema de imagens que visava moldar a percepção dos colonizadores e colonizados. Longe de serem meros registros, as imagens coloniais funcionaram como ferramentas poderosas de violência simbólica utilizadas para transmitir valores específicos, consolidar a superioridade europeia e desumanizar os povos subjugados (Barriendos, 2019).

Joaquín Barriendos (2019) argumenta que a "colonialidade do ver" se utiliza de mecanismos intrincados que acabam distorcendo, invisibilizando e controlando a percepção e a cultura visual. A eurocentrização da estética eleva os padrões de beleza e arte europeus ao patamar da universalidade e da excelência, subalternizando e desqualificando outras estéticas e corporalidades. Determina-se assim, o que é belo, civilizado, racional, digno de apreciação. A hierarquização do olhar se manifesta através das lentes coloniais que também categorizam e classificam povos e culturas, retratando-as frequentemente como primitivas, selvagens e ou inferiores. A invisibilização e a estereotipagem atuam para sistematicamente excluir da representação visual dominante ou reduzir a estereótipos ricos em exotização o "outro" que tem renegada sua complexidade, subjetividade e visão de mundo. Tal lacuna ou distorção visual provoca impactos profundos na formação da identidade e autoestima destes grupos minorizados (Hall, 1997).

Na escola, a escolha das imagens, dos assuntos abordados, do currículo a ser seguido, são escolhas políticas, pois definem quem tem o privilégio de ser representado em posição de protagonismo, inferioridade ou inexistência. A colonialidade do ver controla então, a narrativa visual e detém o poder de produzir imagens, narrativas visuais que passam a ser legitimadas como verdade absoluta, perpetuando uma visão de mundo hegemônica e que serve aos interesses das potências dominantes (Barriendos, 2019).

Imagens no Ensino da Arte

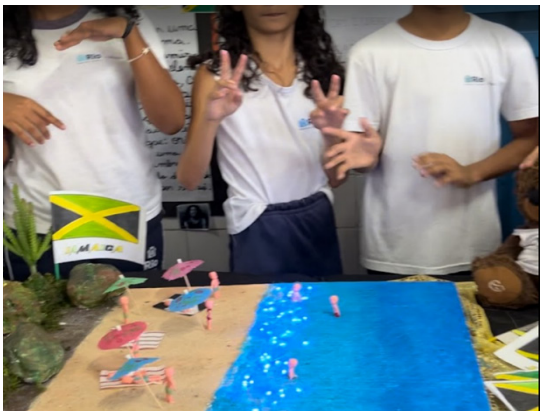
Contra essa imposição, Barriendos (2019) propõe a urgência de um "diálogo visual interepistêmico", que busque descolonizar o olhar, valorizar a pluralidade de visões e construir novas narrativas visuais que reconheçam a riqueza das epistemologias do Sul. O/A arte-educador/a precisa então assumir sua importância central e multifacetada, atuando como mediador/a crítico/a e transformador/a no processo de ensino de História da Arte, ou melhor, de Histórias da Arte (Cavalcanti; Freire; Malta, 2024). Nossa atuação é fundamental para subverter abordagens tradicionais e promover uma reflexão crítica sobre as metodologias tradicionalmente empregadas.

Abordagens inovadoras, desobedientes, tornam-se urgentes para uma prática de ensino mais inclusiva, contextualizada e significativa para o corpo discente. É fundamental questionar a hegemonia de perspectiva eurocêntrica no ensino da arte e incorporar em sala de aula, imagens, manifestações artísticas que representem a diversidade de nossa e de outras culturas, dando acesso a um olhar mais abrangente, decolonial. Práxis pedagógicas desobedientes podem estimular, a partir de subsídios teóricos e práticos, a sensibilidade estética, a compreensão cultural, o estímulo ao pensamento crítico, a análise visual, a compreensão do mundo, dos mundos, a produção artística dos/as alunos/as, transformando a disciplina em ferramenta poderosa para a criação de novas possibilidades de existência, livre de padrões enrijecidos e nefastos. Sem esta abordagem crítica e decolonial, o ensino de arte pode, inadvertidamente, reforçar cânones estéticos ocidentais (Walsh, 2008), perpetuar estereótipos e apagar legados culturais diversos.

Projeto Estética da Visibilidade

Mesmo sem perceber, somos fruto de uma sociedade que segrega, exclui deliberadamente sujeitos considerados "outro", "diverso". A partir das leituras, precisei verificar anos de atuação e passei a perceber e a investigar tanto a minha quanto a práxis de outros/as colegas. Deparei-me com situações nas escolas em que trabalho e trabalhei, como a da foto abaixo, e percebi que, assim como eu, muitos/as professores/as nem se dão conta de que nossas práticas ainda atuam como instrumento de perpetuação deste sistema colonial. Somente como exemplo, nesta foto, apresento uma maquete feita pelos/as alunos/as numa exposição sobre países que falam a língua inglesa. Nela, bonecos brancos representam habitantes da Jamaica de maioria negra. Estas atitudes, como muitas outras, revelam a urgência de uma reflexão crítica sobre a cultura visual adotada nas escolas.

FIGURA 2 – EXPOSIÇÃO DA DISCIPLINA DE INGLÊS SOBRE PAÍSES QUE FALAM A LÍNGUA INGLESA NO MUNDO – MAQUETE DA JAMAICA



FONTE: ACERVO PESSOAL.

Em resposta a essa tomada de consciência, elaborei o projeto Estética da Visibilidade, implementado em 2024 com turmas do 6º ao 9º ano da E. M. Santa Catarina. A iniciativa se propôs a trabalhar para reverter os efeitos da colonialidade por meio de fabulações crítico-visuais. Fundamentado na "pedagogia das visualidades" (Figueiredo; Miranda; Chagas, 2022) e na "fabulação crítico-visual" (Hartman, 2019), o projeto visava capacitar os estudantes

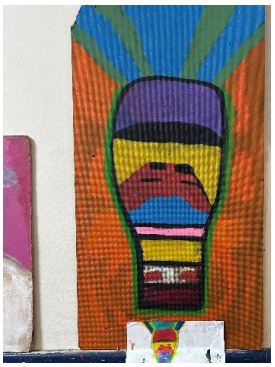
com literacia visual e postura crítica, fomentando a criação de novas narrativas que afirmassem suas identidades, em especial aquelas ligadas às "poéticas de reexistência" (Pereira, 2019).

A fase de debates sobre temas como racismo, homofobia e xenofobia, e a provocação para que o corpo discente refletisse sobre as raízes dos conflitos e o poder da imagem na formação da autoestima, desencadearam uma "explosão de conflitos e violências". Percebi, então, que tais abordagens exigem "escuta sensível, cuidado ético e afeto", pois as discussões evocam experiências vividas e dolorosas. Conforme Grada Kilomba (2019) afirma, falar é um ato político, é romper o silêncio imposto, é reviver a dor. Fanon explica que a desalienação do/a negro/a, por exemplo, não se realizará hoje (Fanon, 2008), de igual forma, a nossa desalienação, a desalienação de toda uma equipe escolar, das famílias, do corpo discente é processo que se dará ou não ao longo de um tempo, é trabalho a ser realizado.

Estimulamos o estudo de vidas, personalidades negras, mulheres, autistas, pessoas com deficiência, LGBTQIA+, nomes como Djamila Ribeiro, Dandara, Maria da Penha, Joaquim Barbosa etc. Estudamos o livro *Extraordinárias – Mulheres que revolucionaram o Brasil* (Souza; Cararo, 2017) e estimulamos a leitura dessas biografias como potência fabuladora de possibilidades de novas formas de existências. Através de aulas teóricas e práticas, o corpo discente foi encorajado a produzir obras com rostos de pessoas com as quais poderiam se identificar, associando estas imagens às suas próprias latentes histórias de relevância, num processo de fabulação criativa.

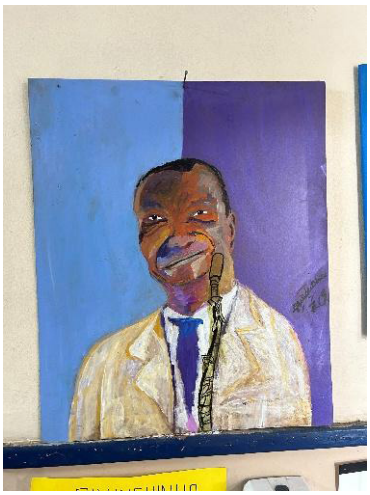
Ao longo do ano, os "erros" se tornaram ricas oportunidades para reflexões e para a construção de novas epistemes, enquanto os "acertos" foram verdadeiras revelações, indicando um caminho para uma pedagogia menos heroica e mais pautada na escuta e no acolhimento mútuo. A culminância do projeto se deu em exposições de arte realizadas, produzidas e apresentadas pelo corpo discente nos corredores das escolas. As fotos abaixo demonstram algumas destas obras.

FIGURA 3 – QUADRO DO NICOLAS, ALUNO DE ESPECTRO AUTISTA REALIZADO SOBRE UMA RAINHA AFRICANA (ACRÍLICA SOBRE TELA)



FONTE: ACERVO PESSOAL.

FIGURA 4 – QUADRO REALIZADO POR UM ALUNO - ACRÍLICA SOBRE MADEIRA.



FONTE: ACERVO PESSOAL.

Os resultados ainda estão em processo de registro e avaliação, mas das rejeições do início do projeto, ouvi algumas ponderações interessantes. Uma delas, de um aluno considerado "problema": "tia, na boa, no co-

meço eu não gostei, mas depois… eu nunca achei possível esse tipo de gente… esse tipo de vida, … tia, sou outro homem". Confesso que na hora da resposta, pensei que ele estava debochando na entrevista, mas ele reiterou que realmente, apesar da rejeição aparente, o projeto tinha mexido com ele profundamente. Outro aluno, o Gustavo, que nunca tirava o capuz para esconder o cabelo, depois das aulas, de dois quadros pintados sobre Pixinguinha, tirou-o. Nem todos conseguiram terminar seus quadros. Resultados aparentemente negativos, revelaram que sim, o projeto não estava posto para somente colher resultados mensuráveis objetivos, mas também revelar nas dificuldades, grandes reflexões. Uma aluna que inicialmente quis retratar a artista Pabllo Vittar, quando questionada sobre as causas da desistência de retratar a artista, não soube responder. Ela era assumidamente homossexual, mas enfrentou dificuldades de ordem pessoal para concluir seu trabalho. Algumas alunas negras escolheram representar brancas e as alunas brancas, representaram negras.

Ao me deparar com várias frustrações que vivi no processo de implementação até a culminância do projeto, procurei e encontrei respaldo nas propostas de Donna Haraway (2016), que nos convida a lutar contra a visão salvífica da educação. Ficar com o problema talvez se pareça mais com a ideia de se engajar mais profundamente com a complexidade, a ambiguidade e a dificuldade dos tempos atuais, isentarmo-nos da busca eterna e frenética pelos escapes utópicos que por muitas vezes nos levam ao desespero. É exercício de "respons-abilidade" (com hífen intencional para enfatizar a capacidade de responder), que exige o desenvolvimento de novas formas de pensar, sentir e agir em um mundo profundamente interconectado e, no entanto, em profunda crise. A autora propõe o conceito de "simpoiese", de fazer-com, em oposição à autopoiese, autocriação, quando nada se faz sozinho/a, o que ajudou muito a dar continuidade ao trabalho me colocando numa posição hierarquicamente distinta, ao lado do corpo discente, ouvindo, observando, isenta de críticas e ou expectativas.

O trabalho emergiu como poética de reexistência, de resistência (Pereira, 2019), desvelando o potencial do ensino de arte não apenas de refletir o mundo, mas de recriar um ambiente escolar onde se torna possível trabalhar para a inclusão, para o respeito e o reconhecimento de existências, diversas, múltiplas, pilares fundamentais que podem e devem desafiar estruturas seculares de exclusão que ainda persistem no Brasil e no mundo. Revelou que além de todo aparato pedagógico, o afeto surge como potente energia de transformação e superação, a escutatória, atividade tão rara, se manifesta como potência contra a barbárie do pré-julgamento, ao lado de quem se propõe de fato estar presente, do lado, aprendendo enquanto arte-educador/a.

REFERÊNCIAS

BARRIENDOS, Joaquín. A colonialidade do ver: rumo a um novo diálogo visual interepistêmico. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 3, n. 1, p. 38-56, 2019. Disponível em: **https://www.revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/682**. Acesso em: 4 out. 2025.

BRASIL. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BÜNDCHEN, Gisele. **Aprendizados**: minha caminhada para uma vida com mais significado. Rio de Janeiro: BestSeller, 2018.

CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**: por um projeto popular. São Paulo: Boi-

tempo, 2019.

DALRYMPLE, Theodore. **Life at the Bottom**: The Worldview That Makes the Underclass. Chicago: Ivan R. Dee, 2007.

DEBRET, Jean-Baptiste. **Boutique de cordonnier.** 1835. Litografia. Acervo: Biblioteca Nacional do Brasil. Disponível em: **https://bdlb.bn.gov.br**. Acesso em: dia mês ano.

ENGEL JR., Jerome. A brief history of epilepsy: the sacred disease to the present. **Epilepsy & Behavior**, Amsterdam, v. 76, p. 2-8, 2017. Disponível em: **https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/**. Acesso em: 6 dez. 2025.

ERNAUX, Annie. **Os anos**. Tradução de Marília Garcia. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

EVARISTO, Conceição. **A escrevivência**: uma conversa com Conceição Evaristo. Cadernos de Literatura Brasileira, Rio de Janeiro, n. 25, p. 20-33, set. 2017.

FIGUEIREDO, Ana Valéria de; MIRANDA, Lisa Nascimento Gomes de; CHAGAS, Thamires Burlandy da Mota. Ampliando repertórios e imaginários a partir da reflexão de uma abordagem pedagógica não hegemônica para o Ensino de Artes Visuais. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 7, n. 3, 2022. DOI: 10.5965/24471267732021054. Disponível em: **https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/21137**. Acesso em: 7 dez. 2025.

GENTILI, Pablo; ALCADIPANI, Rafael. Neoliberalismo, conservadorismo e o ataque à educação pública: a escola sob cerco no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e230898, 2020. Disponível em: **https://www.scielo.br/j/es/a/6j9kZt6z7t8rB8P8h7fQ5yS/**. Acesso em: 7 dez. 2025.

HALL, Stuart. **Representation**: Cultural Representations and Signifying Practices. London: Sage Publications, 1997.

HARTMAN, Saydia. **Wayward lives, beautiful experiments**: intimate histories of social upheaval. New York: W. W. Norton & Company, 2019.

HATZENBUEHLER, Mark L.; MCLAUGHLIN, Katie A.; WILLIAMS, David R. The effects of stigma and discrimination on mental health in the United States. **Social Science & Medicine**, Amsterdam, v. 187, p. 172-180, ago. 2017.

HOOKS, bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MALTA, Marize; CAVALCANTI, Ana; FREIRE, Luiz Alberto (org.). **Histórias da arte em práticas de ensino**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2024.

MITCHELL, W. J. T. **What Do Pictures Want?** The Lives and Loves of Images. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

MONDZAIN, Marie-José. **K. de Kolônia**: Kafka e a descolonização do imaginário. Tradução de Vera Avellar. Rio de Janeiro: Contraponto, 2022.

PEREIRA, R. S. **Poéticas de reexistência**: arte

e educação na encruzilhada decolonial. Rio de Janeiro: Editora CRV, 2019.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2004.

SOUZA, Duda Porto de; CARARO, Aryane. **Extraordinárias**: mulheres que revolucionaram o Brasil. São Paulo: Seguinte, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 1-17, jul./dic. 2008. Disponível em: **https://www.revista-tabularasa.org/**. Acesso em: 30 set. 2025.

O ENSINO DAS ARTES VISUAIS DE FOTÓGRAFAS DE RUA: Berenice Abbott, Helen Levitt e Inge Morath[1]

Clara Eloisa da Fontoura Ungaretti[2]

Resumo

Este estudo investiga a prática da fotografia de rua em Nova York, articulando fundamentos da teoria da arte e da produção documental a uma perspectiva feminista voltada à atuação de mulheres nesse campo. A pesquisa compreende a fotografia como linguagem artística e documento histórico, propondo sua valorização no ensino das artes visuais. Ressalta-se a importância da imagem como ferramenta crítica e expressiva na formação escolar, observando que a abordagem de fotógrafas mulheres ainda é pouco recorrente em sala de aula. Embora as mulheres representem a maioria do corpo docente na educação básica no Brasil, a história da arte e o ensino da fotografia permanecem majoritariamente pautados por narrativas masculinas. A inserção de produções de mulheres fotógrafas no currículo amplia o repertório visual e crítico da comunidade estudantil, promovendo uma educação artística mais inclusiva, plural e consciente da diversidade de trajetórias que compõem as artes visuais.

Palavras-chave: Fotografia de rua; Berenice Abbott; Helen Levitt; Inge Morath; arte-documento.

1 Trabalho apresentado no GT1 – As artes, as imagens e o ensino das artes, sob coordenação de Prof. Dr. Aldo Victorio Filho, durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Mestranda, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV), Porto Alegre, Rio Grande do Sul. E-mail: **designerclaraeloisa@gmail.com**

O presente artigo decorre da dissertação em andamento, dedicada à investigação da fotografia de rua em Nova Iorque como campo de experimentação estética e observação documental. Parte-se do reconhecimento da fotografia como linguagem artística e como documento histórico, propondo sua valorização no ensino de artes visuais na educação básica. Ao tomar como eixo a atuação de mulheres fotógrafas, frequentemente invisibilizadas pelas narrativas oficiais da história da arte, busca-se tensionar as formas pelas quais o currículo escolar constrói e transmite produções visuais.

Segundo o Censo Escolar 2022 (INEP, 2023)[3], as mulheres representam 79,2% do corpo docente da educação básica: 97,2% nas creches, 94,2% na pré-escola, 77,5% no ensino fundamental e 57,5% no ensino médio. Apesar disso, o currículo escolar opera como um mecanismo de seleção cultural, definindo quais conhecimentos são legitimados e quais permanecem à margem. No campo das artes visuais, essa seleção ainda reproduz tradições hegemonicamente masculinas: referências e valores estéticos seguem privilegiando artistas homens, o que contribui para a marginalização das produções femininas e de outras vozes dissidentes, limitando quem é reconhecido como artista ou sujeito da história da arte (Pollock, 2012).

A partir desse cenário, propõe-se o estudo de três fotógrafas cuja atuação na fotografia de rua evidencia perspectivas distintas sobre a experiência urbana e o olhar feminino na arte. As trajetórias de Berenice Abbott (Ohio, Estados Unidos, 1898–1991), Helen Levitt (Nova York, Estados Unidos, 1913–2009) e Inge Morath (Graz, Áustria, 1923–2002) permitem discutir como a presença das mulheres nesse campo dialoga com narrativas consolidadas e amplia a compreensão histórica da produção fotográfica. Ao trazer suas obras para o contexto educacional, busca-se contribuir para a construção de um ensino das artes visuais que reconheça a pluralidade de vozes e a potência crítica das imagens produzidas por mulheres.

A fotografia de rua no ensino das artes visuais

A fotografia de rua constitui um campo híbrido entre arte e documento, com potencial formativo singular. Por sua natureza observacional e crítica, possibilita criar narrativas visuais que expressam sensibilidades estéticas e revelam dimensões históricas, sociais e urbanas do cotidiano (Rouillé, 2009; Sekula, 1975; Sontag, 2004).

No contexto escolar, a imagem fotográfica amplia as possibilidades de leitura, interpretação e criação, favorecendo processos educativos que articulam percepção, memória e reflexão. Entretanto, na prática docente, observa-se que a fotografia ainda ocupa lugar secundário nas aulas de artes, sendo tratada apenas como técnica, registro ou ferramenta auxiliar, e não como linguagem artística autônoma, com repertório e discursos próprios.

Essa limitação reflete a lógica de exclusão simbólica que atravessa o ensino das artes visuais, marcada pela desvalorização de certas linguagens, como a fotografia, e de determinados sujeitos, como as mulheres artistas, que se afastam dos cânones tradicionais, como mencionado pela historiadora da arte Katy Hessel (1994), em *História da arte sem homens* (2024). Incorporar a fotografia de rua no ensino das artes implica diversificar os meios expressivos e reconfigurar os modos de ver e narrar o mundo, reconhecendo outras perspectivas e corpos historicamente marginalizados como produtores de conhecimento visual.

Segundo a professora, arte-educadora, pesquisadora em ensino de arte, Ana Mae Barbosa (1936), em *A imagem no ensino da arte* (2010), sua proposta baseada na *Metodologia Triangular* — que articula fazer artístico, leitura

3 INEP. *Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil*, 07 mar. 2023. Disponível em: **https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica**. Acesso em: 25 nov. 2025.

e contextualização — propõe uma educação estética que respeita tanto o desenvolvimento de estudantes quanto a integridade da arte como conhecimento. Como afirma a autora,

> […] um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida (Barbosa, 2010, p. 35).

Noutro texto de Barbosa, *Educação Artística* (1994), a autora ressalta que a arte-educação deve ser reconhecida como campo de conhecimento específico, com objetivos, conteúdos e metodologias próprios, enfatizando a necessidade de formação crítica e sensível para os estudantes. Essa perspectiva reforça a importância de incluir trajetórias de mulheres na fotografia como estratégia pedagógica para ampliar repertórios visuais, desenvolver pensamento crítico e promover uma educação artística plural, inclusiva e engajada socialmente.

As mulheres fotógrafas e a fotografia de rua

Segundo Hessel (2024), o desenvolvimento tecnológico da câmera portátil foi decisivo para a ampliação do acesso à prática fotográfica e para a entrada das mulheres nesse campo artístico. A autora observa que, ao longo do final do século XIX e início do XX, a popularização da câmera permitiu novas possibilidades de expressão e documentação do cotidiano:

> […] como era uma forma de arte nova e ainda não muito desenvolvida, a fotografia era por natureza mais democrática do que a pintura: as mulheres podiam participar sem que tivessem de competir com séculos de produção artística dominada pelos homens, o que lhes permitiu conquistar seu próprio espaço com mais liberdade (Hessel, 2024, p. 227).

Essa aparente democratização, contudo, não eliminou as barreiras estruturais de gênero, conforme já observado pela historiadora de arte Nochlin (1931-2017), em *Por que não existiram grandes mulheres artistas?* (2017), ao discutir os obstáculos institucionais que historicamente limitaram a atuação das mulheres nas artes. Embora a fotografia tenha oferecido às mulheres novas possibilidades de atuação artística e profissional, sua inserção nesse campo ainda se deu sob condições de invisibilidade, marginalização e desigual reconhecimento crítico (Burgess, 2025). A rua — espaço historicamente associado à circulação masculina — representava, para as fotógrafas, um território de conquista simbólica: sair com uma câmera significava não apenas observar o mundo, mas reivindicar o direito de olhar e de estar no espaço público (Elkin, 2022). Assim, a presença de mulheres na fotografia de rua subverteu duplamente as hierarquias: rompeu com o confinamento doméstico imposto socialmente e desafiou o cânone artístico que restringia o olhar autoral ao masculino.

Ao inserir esse debate no ensino das artes visuais, torna-se possível evidenciar como as imagens produzidas por mulheres fotógrafas não apenas documentam uma cidade, mas também expressam modos diversos de ver, narrar e habitar o espaço urbano. Sob essa perspectiva, o estudo propõe a análise da fotografia de rua como campo de criação artística e de construção crítica do olhar, reconhecendo-a como meio privilegiado para discutir questões de gênero, memória urbana e representação no contexto educacional.

Estudos de caso e propostas pedagógicas

Para a construção do estudo de caso, foram selecionadas para análise as três fotógrafas anteriormente mencionadas, cada uma representada por uma obra específica: Berenice Abbott, com *South and DePeyster Streets,*

Manhattan (1935, figura 1); Helen Levitt, com *Untitled*, *New York* (1982, figura 2); e Inge Morath, com *A Llama in Times Square* (1957, figura 3). A escolha dessas artistas se justifica tanto por sua contribuição à consolidação da fotografia de rua nova-iorquina quanto pela forma como suas obras tensionam o olhar hegemônico masculino. Suas imagens permitem identificar a cidade como espaço estético, social e documental, além de oferecer subsídios para práticas pedagógicas que ampliem o repertório visual e crítico no ensino das artes.

Berenice Abbott: documentação da transformação urbana como laboratório de observação

Berenice Abbott ocupa posição central na história da fotografia documental nova-iorquina. Em obras como *South and DePeyster Streets, Manhattan* (1935), a fotógrafa registra o cotidiano urbano em transformação, combinando precisão documental e sensibilidade estética (Abbaspour, 2014)[4], em que são observados o cuidado com enquadramento — como entre os prédios —, os contrastes de estilos, como prédios antigos e novos, além do jogo de luz e sombra. Sua abordagem evidencia mudanças arquitetônicas e interações humanas no espaço público, como se pode observar na figura 1.

No ensino das artes visuais, a obra de Abbott inspiraria estudantes a observar e documentar transformações urbanas em seu entorno. Por exemplo, podem registrar mudanças em ruas, praças ou prédios próximos à escola, explorando a cidade como laboratório visual. A atividade desenvolveria habilidades técnicas e estéticas, promoveria percepção crítica e consciência cívica, e estimularia interesses por áreas como arquitetura, urbanismo e planejamento, ampliando a função da fotografia como ferramenta interdisciplinar de aprendizado.

4 ABBASPOUR, Mitra. *Berenice Abbott American*, 1898–1991. MoMA, 2014. Disponível em: **https://www.moma.org/artists/41**. Acesso em: 14 out. 2025.

FIGURA 1 – SOUTH AND DEPEYSTER STREETS, MANHATTAN, 1935



FONTE: *BERENICE ABBOTT*, BROOKLYN MUSEUM.[5]

Helen Levitt: captura do cotidiano para estimular narrativas visuais e sensibilidade social

Helen Levitt dedicou-se à fotografia de rua, capturando cenas espontâneas do cotidiano nova-iorquino, sobretudo em bairros populares como East Harlem e Lower East Side. Sua obra *Untitled* (New York, 1982) evidencia momentos corriqueiros carregados de narrativa, expressão e um sutil humor, revelando aspectos delicados da interação social e da improvisação no espaço urbano (Stephens, 2022)[6]. A sensibilidade de Levitt ao observar pequenos gestos e situações aparentemente triviais transforma a rua em um palco de experiências visuais e humanas, valorizando o olhar atento e

5 Disponível em: **https://www.brooklynmuseum.org/zh-CN/objects/121288**. Acesso em: 10 mar. 2026.

6 STEPHENS, Lannyl. *Helen Levitt*: *South of Union Square Poet Laureate of Photography*. Village Preservation, 19 ago. 2022.

detalhista da fotógrafa (figura 2).

FIGURA 2 – UNTITLED, NEW YORK, 1982



FONTE: *HELEN LEVITT*, INTERNATIONAL CENTER OF PHOTOGRAPHY (ICP).[7]

No contexto escolar, a obra de Levitt poderia inspirar estudantes a observar pequenos gestos e cenas do cotidiano em seu entorno e registrá-los fotograficamente. A proposta seria selecionar imagens que contam histórias ou revelam interações sutis, valorizando detalhes muitas vezes despercebidos. Essa atividade desenvolveria sensibilidade visual, percepção narrativa e atenção crítica, incentivando a compreender a cidade e as relações humanas como material expressivo e estético.

Inge Morath: surpresas urbanas e criatividade no registro fotográfico

Inge Morath percorreu Nova Iorque registrando imagens que combinam sensibilidade documental e composição artística que formam uma contação de história (Magnum, s.d.)[8]. Sua obra *A Llama in Times Square* (1957) exemplifica a captação de situações inusitadas e poéticas no espaço urbano, revelando como o olhar fotográfico pode transformar elementos cotidianos em narrativas visuais impactantes. O acesso à folha de contato[9] dessa sessão evidencia o caráter processual de seu trabalho: a fotografia final resulta de uma série de tentativas e aproximações, mostrando que a posição emblemática da lhama não surgiu na primeira tomada.

FIGURA 3 – A LLAMA IN TIMES SQUARE, 1957



FONTE: *INGE MORATH*, MAGNUM PHOTOS.[10]

Para fins pedagógicos, sugere-se propor o registro de situações ou eventos culturais locais, incentivando estudantes a realizar várias tentativas e experimentar diferentes enquadramentos. Posteriormente, poderiam discutir coletivamente como esse processo — e não apenas a imagem final — revelaria práticas culturais e relações humanas, estimulando a sensibilidade documental e a compreensão da diversidade, em diálogo com Morath.

7 Disponível em: **https://www.icp.org/browse/archive/objects/new-york-17**. Acesso em: 10 mar. 2026.

8 MAGNUM. *Inge Morath*. Disponível em: **https://www.magnumphotos.com/photographer/inge-morath**. Acesso em: 02 ago. 2025

9 Disponível em: **store.magnumphotos.com/products/contact-sheet-print-a-llama-in-times-square-1957**. Acesso em: 18 de novembro de 2025.

10 Disponível em: **https://store.magnumphotos.com/products/a-llama-in-times-square-new-york-city-1957**. Acesso em: 10 mar. 2026.

As propostas inspiradas em Abbott, Levitt e Morath indicam caminhos para o ensino da fotografia de rua, estimulando atenção aos detalhes, percepção crítica e compreensão de contextos sociais, urbanos e culturais. Segundo Barbosa (2010, p. 37),

> […] a metodologia de análise é escolha do docente, o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação histórica e ambas partem ou desembocam no fazer artístico.

Essa abordagem permite, então, interpretar criticamente imagens urbanas e realizar atividades práticas, como documentar transformações do bairro ou registrar detalhes do cotidiano.

Considerações finais

O estudo das obras de Abbott, Levitt e Morath evidencia contribuições essenciais de mulheres à fotografia de rua, ressaltando sua potência simultaneamente artística e documental. No ensino das artes visuais, a incorporação desse repertório — juntamente com produções de outras fotógrafas — e a realização de práticas fotográficas mediadas pela metodologia triangular ampliam a leitura crítica, a contextualização social e a criação autoral, fortalecendo uma formação mais plural e sensível à diversidade de olhares urbanos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. Educação Artística. **Estudos Avançados**, v. 8, n. 22, p. 491-494, 1994. Disponível em: **https://revistas.usp.br/eav/article/view/9746**. Acesso em: 6 nov. 2025.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BURGESS, Anika. **Flashes of brilliance**: the genius of early photography and how it transformed art, science, and history. New York: W. W. Norton & Company, 2025.

ELKIN, Lauren. **Flâneuse**: mulheres que caminham pela cidade em Paris, Nova York, Tóquio, Veneza e Londres. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Fósforo, 2022.

HESSEL, Katy. **A história da arte sem os homens**. Tradução: Marina Vargas. 7. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2024.

NOCHLIN, Linda. Por que não existiram grandes mulheres artistas? PEDROSA, Adriano; MESQUITA, André (org.). **Histórias da sexualidade**: antologia. São Paulo, Masp, 2017. p. 16-37.

POLLOCK, Griselda. Unexpected Turns: The Aesthetic, the Pathetic and the Adversarial in the Long Durée of Art's Histories. **Journal of Art Historiography**, n. 7, dez. 2012, p.1-32.

ROUILLÉ, André. **A fotografia**: entre documento e arte contemporânea. São Paulo: SENAC, 2009.

SEKULA, Allan. On the Invention of Photographic Meaning. **Artforum**, jan. 1975. Disponí-

vel em: https://www.artforum.com/features/on-the-invention-of-photographic-meaning-2126. Acesso em: 5 mar. 2025.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. Tradução: Rubens Figueiredo. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

COSTURANDO HISTÓRIAS E O FIO DO TEMPO[1]

Daniela Fossaluza[2]

Resumo

O trabalho busca apresentar o conceito da "pesquisa-ateliê", desenvolvido pela autora a partir de estudo de mestrado concluído e realizado com crianças. A proposta dos ateliês Costurando Histórias vem sendo aplicada em espaços formais e informais de educação e apresenta o convite para investigação e criação de narrativas a partir da elaboração de tapetes-cenários de histórias e materiais narrativos têxteis. Trata-se de uma proposta que utiliza livros, tecidos e ferramentas de desenho e costura, visando promover experiências e vivências artísticas em espaços coletivos. É possível driblar as pressões curriculares, ideológicas e mercadológicas que incidem sobre os processos de aprendizagem, promovendo a autoria, a autonomia, a interatividade, a cooperatividade e a inventividade — no tempo da artesania e das infâncias?

Palavras-chave: Narrativas; tapetes tridimensionais; artesania; pesquisa-ateliê.

1 Trabalho apresentado no GT1 – As artes, as imagens e o ensino das artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4° Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutoranda em Artes pelo Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGArtes-UERJ), Rio de Janeiro-RJ. E-mail: **danifossaluza@gmail.com**

1 A criação de Tapetes de Histórias: investigação, artesania e alteridade

FIGURA 1 – TAPETE DE HISTÓRIAS PEQUENO SERTÃO VEREDAS



FONTE: ACERVO DA AUTORA. CRIAÇÃO E COSTURA: DANIELA FOSSALUZA E DENISE GONEVE

Desde 2001, a Cia. Costurando Histórias desenvolve um percurso de trabalho e investigação inspirado no projeto francês Raconte-Tapis nomeado como "Pesquisa-ateliê" — proposta que inclui a criação de tapetes tridimensionais têxteis a partir de narrativas encontradas em livros voltados para a infância.

As obras são criadas com o intuito de serem apresentadas e oferecidas a crianças e jovens em intervenções cênicas e exposições interativas que acontecem em escolas, teatros, espaços e eventos culturais.

A modalidade de contar histórias com tapetes vem sendo fonte de pesquisa e produção desde a minha graduação em Artes Cênicas. Investigo, desde então, em um percurso que passou pela especialização em Literatura (2008) e pelo mestrado em Educação (2018), as possibilidades artísticas e pedagógicas desses materiais criados a partir de narrativas literárias — ilustradas ou não.

Na pesquisa de mestrado, um grupo de 23 crianças de 9 a 13 anos, alunos matriculados em uma instituição pública que atende crianças em situação de vulnerabilidade social e econômica no Rio de Janeiro, produziu, sob meu acompanhamento e orientação, uma série de materiais narrativos têxteis. Essa experiência foi fertilizada pelos tapetes por mim produzidos e oferecidos como proposta de investigação sobre os possíveis modos de apropriação dessas obras.

A pesquisa, intitulada Retalhos Animados: Narrativas das Crianças com Tapetes Tridimensionais de Histórias – entre as dimensões artesanais e tecnológicas (2018), tinha a projeção de durar três meses de imersão no campo escolar e contou com a etnografia como proposta inicial. A ideia era que as crianças produzissem vídeos de contação de histórias com os cenários oferecidos (tapetes do acervo da Cia. Costurando Histórias).

Porém, de modo inesperado, o grupo contestou a proposta, verbalizando o desejo de costurar seus próprios cenários a partir de sugestões de narrativas trazidas pelas crianças. Assim, inspiradas não apenas por livros literários, mas também por enredos e contextos presentes em filmes, jogos eletrônicos, fatos e episódios de suas próprias vidas e letras de músicas — universos narrativos expandidos, portanto, presentes em diversas fontes —, criaram suas obras de arte.

A experiência de imersão em campo estendeu-se por um ano. Essa vivência permitiu que o fio do tempo, de certa forma, fosse suspenso pela inventividade, pelo envolvimento e pelo desejo investigativo — em um ambiente marcado pelo engajamento e pela liberdade necessária para que isso acontecesse sem excessiva pressão por resultados. Essa liberdade tecida em conjunto revelou-se presente tanto nos processos criativos das crianças quanto no percurso da própria investigação científica do mestrado, no cultivo de um ambiente mais colaborativo do que competitivo.

Entre desafios, dificuldades, silêncios e

descobertas de potenciais, houve um alargamento dos meus processos pessoais de trabalho. As descobertas influenciaram meus processos criativos e vêm inspirando os ateliês e oficinas que conduzo junto com a Cia. Costurando Histórias.

Constato, em meu trabalho artístico, com bastante clareza, como o encontro entre alunos e professora, no ambiente de estudo proporcionado pelo mestrado, e as trocas entre crianças investigadoras e pesquisadora-artista transformaram minhas práticas em espaços formais e informais de educação e cultura.

Atualmente, a pesquisa de doutorado em andamento apresenta um novo percurso, com o intuito de aprofundar conceitos ancorados nas práticas e projetos desenvolvidos sob minha direção junto à Cia. Costurando Histórias, com foco na criação dos tapetes-cenários — topografias têxteis narrativas, não somente a partir de propostas literárias, mas também com inspiração em diversos outros contextos, conforme me convidaram as crianças.

A pesquisa visa contribuir com o campo de estudos voltado para as artes e para o ensino das artes, considerando a elaboração de uma proposta reflexiva e conceitual a partir de uma poética própria. O que envolve a criação de um tapete de histórias?

Essa experiência vem inspirando ateliês de criação direcionados a crianças e jovens em espaços formais de educação (oferecidos no contraturno escolar), além de outros ateliês destinados a adultos — em especial mulheres, em espaços culturais e comunitários.

Acredito que esse percurso acadêmico traz contribuições para a área da educação e para os estudos sobre mediações culturais, letramentos, infâncias e sobre o fazer artesanal imerso em uma intensa cultura tecnológica, com especial atenção a como os projetos de autoria e as projeções de vozes surgem nos processos de criação e elaboração de materiais têxteis e narrativos. "Mãos que leem e produzem mundos", vozes que irradiam no fazer com as mãos.

"Retalhos Animados"

Corpo, casa, quintal, livro, caixa, bolsa, escola, território, planeta, sonho… Sempre podemos destacar alguma espécie de moldura que acolhe as experiências, sejam elas pessoais ou coletivas. O espaço que emoldura também delimita: é ele que se abre ou não para receber um acontecimento. Porém, de quais naturezas podem ser essas delimitações?

FIGURA 2, 3, 4 E 5 – COSTURAS DAS CRIANÇAS DO SOLAR (2017)









FONTE: ACERVO PESSOAL.

Os contornos e limites auxiliam a compreender os elementos constituintes de uma vivência, possibilitando o reconhecimento da forma e do fundamento. As pessoas que participam de determinada experiência, que se proponha ou não a ser pedagógica, estarão sempre, de algum modo, imersas em contextos educativos. Onde começa e termina a "escola" em nossas vidas?

Quando apostei na investigação das possíveis apropriações das crianças em relação à linguagem dos tapetes-cenário de histórias criados a partir de livros de literatura, vislumbrei alinhavos que elas poderiam fazer com a técnica do audiovisual e com uma proposta estética pautada na artesania. Não imaginei que esses possíveis alinhavos não se dariam exatamente pelo uso de equipamentos e ferramentas eletrônicas, mas sim nas lógicas que operam em nossas vidas em tempos contemporâneos, marcados pela intensa presença da tecnologia. Assim, arrisco: talvez, quando a tradição permanece de mãos dadas com as transformações que ocorrem no tempo que se desenrola, mudanças significativas nas práticas e nos cotidianos aconteçam, ao mesmo tempo que algo importante se mantém. Alguma coisa permanece dando base, enquanto outras se arriscam pelo espaço livre, encontrando novos modos de "costurar".

Ao pensar a escola como espaço institucional organizado e planejado com fins educativos e pedagógicos — isto é, preparar indivíduos para a vida em sociedade, para o trabalho, para as realizações e os desafios de suas caminhadas singulares —, compreendo que, mesmo quando delimitamos uma vivência segundo algum propósito, não devemos necessariamente confinar seus sentidos em objetivos pré-determinados. Esses objetivos são importantes norteadores, mas representam apenas um dos elementos que constituem um acontecimento dentro do universo escolar. Assim, talvez seja auspicioso manter um horizonte de possibilidades, em vez de focar em uma meta que elimine ou impeça tudo o que transborda do contorno pré-determinado.

Minhas reflexões seguem em torno do que vivi, nos transbordamentos que ampliaram meu percurso de estudo, no qual arrisquei alinhavos entre o que ainda tento delimitar como um fazer artesanal e possíveis articulações com o fazer tecnológico, na linguagem que desenvolvo: a arte dos tapetes de histórias.

Quantas dimensões vivem dentro de um contorno? O que escapa ou irradia? O que atravessa, se acomoda ou se exprime em desenhos mais complexos? Essas são perguntas norteadoras que nos levam a encarar uma proposição com decisão e coragem, para que ela não seja confinada em sistemas opressores que impedem a livre desenvoltura de corpos e vozes. Viver é uma aventura.

Cheguei à escola onde desenvolvi a pesquisa com a proposta de narrativas variadas

transpostas para cenários têxteis: narrativas indígenas, fábulas africanas, histórias do oriente, entre tantas outras, com o objetivo de que elas selecionassem o que desejassem para suas performances. Produzir vídeos de narração era algo que eu já observava como de grande interesse em diversas oficinas ministradas em espaços culturais e educacionais informais. Porém, as crianças "puxaram meu tapete" de muitas e belas formas.

Elas se interessaram pelas criações já prontas (tapetes-cenários criados por mim), mas suas vozes — antes tagarelas em muitos momentos — silenciaram diante da possibilidade de falar nos vídeos e gravar narrativas. Fiquei intrigada: para onde escapavam aquelas falas tão desenvoltas e bagunceiras de outrora? Seria vergonha? Falta de desejo? Desmotivação? Busquei compreender aquele inesperado.

Foi então que me deparei com o desejo, comunicado pelo grupo com afinco e de modo coletivo, de costurar tapetes e histórias próprias. Meus cenários eram muito legais e bonitos, mas o grupo, de uma forma geral, queria aprender a construir histórias em tapetes. Desafio aceito. Negociei com a escola e com a universidade a ampliação do tempo que, inicialmente, seria de apenas três meses de atividade de campo.

Alguns contornos são importantes de serem destacados: o Solar Meninos de Luz é uma escola filantrópica, não organizada de forma excessivamente engessada por currículos fechados. Uma instituição que recebe uma diversidade de alunos, muitos com defasagens de aprendizagem e comprometimentos cognitivos, como constatei, com mais de 40 anos de atividades. Uma escola que demonstra abertura para a participação da sociedade civil, que aposta nas parcerias, possui horário integral que possibilita atividades extracurriculares no contraturno e, sobretudo, dispõe de uma biblioteca comunitária, permitindo maior trânsito do imaginário (ainda em 2025). Foi assim que surgiram, na roda e no espaço que construímos como ateliê, personagens de jogos eletrônicos de terror misturados com personagens de filmes e livros literários, como Harry Potter, Five Nights at Freddy's, entre outros.

Os seres inventados e projetados em costuras aconteceram primeiro em desenhos para, depois, transformarem-se em bonecos de pano. Essas invenções misturavam-se às impressões das vidas das crianças e insistiam em não serem "enclausuradas" em redações. Mesmo quando propostas norteadoras de escrita eram realizadas, novas produções surgiam e mantinham vivo o inesperado: os enredos eram "brincados" a cada novo encontro. Fui compreendendo, aos poucos, que as crianças desejavam manter os enredos livres. Teimosamente, eles permaneciam abertos e misteriosos, sem um rumo certo ou "fechado".

Elas queriam brincar de inventar personagens, arriscar-se com os materiais disponibilizados, misturar elementos de muitos ambientes narrativos, incluindo letras de funk de compositores da comunidade onde moravam, insistindo em não aprisionar o que faziam em um resultado emoldurado. A dimensão material da experiência com tecidos, tesouras, papéis, livros e lápis nos apresentava, cotidianamente, limites a serem considerados, constituindo-se em importantes norteadores.

A proposta inicial do estudo de mestrado era investigar as relações que as crianças estabeleciam com os aparelhos eletrônicos e as histórias transpostas para os cenários-tapetes (câmeras de celular, inicialmente pensadas para produzir os vídeos narrativos). Contudo, o tempo acabou sendo estendido em encontros semanais que chamamos de Costurando Histórias, agora permeados por tecidos, lápis, tesouras, colas, agulhas e linhas. Os celulares foram utilizados para registrar os momentos de criação, outra forma de gravar narrativas.

Um ano de atividades não foi suficiente para a criação de tapetes de histórias nos moldes do que eu havia concebido ao chegar à escola. No entanto, compreendi, ao final, que um

tapete invisível havia sido tecido por nós. Esse "tapete invisível" sustentou uma experiência plena, na qual criatividades encontraram lugar para pousar e se materializar e, sobretudo, possibilitou o despontar e o desenvolvimento das falas, dos pensamentos críticos, da imaginação e das técnicas e habilidades de desenho, projeção, leitura, escrita e costura.

O encontro entre pesquisadora e crianças — ávidas por serem escutadas à sua própria maneira — transformou a todos e culminou em histórias brincadas, linkadas, abertas e arredias (Fossaluza, 2018), bem como em uma dissertação de mestrado que trouxe muitos questionamentos e aprendizados. Essa experiência influenciou meu caminho não apenas como artista que atua em espaços educacionais, mas como artista que hoje se arrisca em lógicas narrativas mais libertas de compreensões hegemônicas e totalizantes.

Conceitos como "experiência" e "infância" foram constantemente repensados a partir do que acontecia a cada encontro. A estrutura escolar também foi observada em seus contornos. A proposta ocorreu no contraturno, em uma biblioteca, distante dos objetivos curriculares. Protegida pelos livros de literatura, emoldurada pela arte e situada em um espaço-ateliê construído por nós com os materiais possíveis, encontrou liberdade para se desenvolver em um tempo outro, que também influenciou a pesquisa acadêmica.

Em determinado momento, esqueci-me do tempo da universidade — tão imersa que estava no processo, desejosa de costurar as criaturas que as crianças inventavam. Preocupava-me com o fato de as histórias não seguirem enredos claros, de alguns personagens não apresentarem boca, sendo impedidos de falar, de algumas crianças não se expressarem por medo, do excesso de monstros imbatíveis e da ausência de heróis. Quem poderia enfrentar as criaturas sombrias? Ou os animatronics assassinos? A constatação se impunha: a morte era imbatível.

Em uma comunidade onde a ameaça de conflito armado era cotidiana, isso me tocava profundamente. Em uma realidade social na qual tantas mulheres são silenciadas e sofrem violência doméstica, uma personagem feminina sem boca me apavorava. Os entraves nos processos de leitura e escrita de algumas crianças também me entristeciam e, mesmo não sendo professora regente, eu desejava vê-las voando em seus processos de letramento. Contudo, minha atuação tinha contornos a serem respeitados, assim como meus próprios limites diante das existências outras.

Nada disso, porém, impediu o transcorrer dos encontros. Muitas descobertas foram fertilizando os acontecimentos. Observei que, na escola, talvez as crianças não encontrassem muitos espaços para contar e inventar, com liberdade, os assuntos que povoavam suas cabeças — alguns mais delicados, como as interações escondidas nos celulares dos pais ou nas lan houses do morro, ou ainda o aliciamento do tráfico, realidade presente na vida de jovens da comunidade nessa faixa etária da pré-adolescência.

Os desdobramentos que as crianças encontraram para suas narrativas foram surpreendentes para mim e fertilizam, até hoje, o modo como me permito seguir por trilhas de "não saber". Afinal, talvez não saber seja formidável, porque abre espaço para a descoberta conjunta e para os inesperados. Um convite para construir conhecimentos não apenas a partir de abordagens racionais, mas testando limites com as pontas dos dedos e com as mãos, arriscando os imaginários em materialidades e refletindo a vida ao lidar com cores, texturas e tecidos.

Como nos aponta Larrosa (2017), a experiência, quando abarrotada de aceleração, julgamentos e expectativas, deixa de ser experiência — e um processo que poderia se apresentar como educativo e inventivo passa a ser apenas mais um entre tantos empenhados em moldar uma sociedade na qual não cabem a criatividade, a alteridade e a cooperação. Ou,

como podemos pensar com Walter Benjamin (2012a, 2012b), deixa de ser uma experiência pautada na experimentação dos muitos materiais que a vida nos oferece — cacos e dejetos que poderiam servir de matéria para nossas construções — para converter-se em experiências empobrecidas de narrativas.

Destaco, ainda, os processos naturais de colaboração entre as crianças, que me chamaram a atenção. Muito mais do que competir, elas se ajudavam. Percebi um laço silencioso compartilhado pelo grupo, um vínculo que também dava base ao acontecimento que vivemos — como um tapete de histórias que permite um voo imaginário coletivo em direção ao universo fantástico de uma narrativa. Apesar dos conflitos naturais, havia sempre um cuidado presente.

Esse "causo" se passou em 2017. A escrita acadêmica foi finalizada em 2018. Mas a experiência reverbera em mim até hoje (2025). Minhas palavras são emocionadas, afetadas. Encontrei novos contornos para a escrita acadêmica, que passou a transitar entre a formalidade e o poético, pois não consegui — nem quis — deixar de fora a poesia ao lidar com as crianças, seus imaginários e realidades. O processo me trouxe liberdade e felicidade. Como contadora de histórias, fui registrando cada passo para apresentar esse acontecimento como ciência e narrativa.

Arte e ciência, universo infantil e universo adulto, literatura e artes visuais, livros e jogos eletrônicos, escola e vida, artesanal e tecnológico. Costuramos com o fio do tempo nas mãos, apostando mais no e do que no ou. Limites foram percebidos, repensados, questionados e respeitados. Esses contornos todos. Aprendi muito.

Este trabalho está vinculado ao grupo Pesquisa em Arte e Visualidades (PAVIS-UERJ/CNPq).

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012a.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 2012b.

FOSSALUZA, Daniela. **A Arte de Contar História com Tapetes**: um alinhavo entre leitura de mundo e mundo da leitura. 2008. Monografia. (Especialização em Literatura Infantil e Juvenil) Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro- Rio de Janeiro, 2008.

FOSSALUZA, Daniela. **Retalhos Animados**: Narrativas das Crianças com Tapetes Tridimensionais de Histórias – entre as dimensões artesanais e tecnológicas. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância. In: LARROSA, Jorge (org.). **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 183-198.

IMPACTOS DAS AÇÕES DO PROJETO "ARTE NA ESCOLA PÓS-PANDEMIA: ACOLHIMENTO, PERTENCIMENTO E SINESTESIA" NAS COMUNIDADES ESCOLARES ENVOLVIDAS[1]

Danuza da Cunha Rangel,[2]
Simonne Teixeira,[3]
Amanda Cristina Figueira Bastos de Melo,[4]
Maria Vitória Dias da Silva e Silva,[5]
Luana Caldas Manhães[6]

Resumo

O estudo analisa os impactos das ações do projeto Arte e Cultura na Escola Pós-Pandemia: Acolhimento, Pertencimento e Sinestesia, financiado pela FAPERJ (Edital nº 45/2021 – Apoio à Melhoria das Escolas da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro). A iniciativa foi desenvolvida em três escolas públicas da região Norte Fluminense, com o objetivo de mitigar os efeitos da pandemia de Covid-19 sobre a educação e o bem-estar das comunidades escolares. A pesquisa qualitativa avalia as percepções de estudantes, professores e gestores sobre os benefícios das Salas de Práticas Artísticas (SPA-Escolas) e das Galerias-Murais, criadas como espaços de reconstrução emocional e social. Os resultados indicam que as vivências artísticas que esses espaços proporcionam contribuíram para a superação dos impactos do isolamento, fortaleceram vínculos afetivos e democratizaram o acesso à arte, transformando a escola em um espaço de acolhimento, sensibilidade e pertencimento.

Palavras-chave: Arte; educação; bem-estar; pertencimento.

1 Trabalho apresentado no GT1 – As artes, as imagens e o ensino das artes, durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Mestre em Cognição e Linguagem, Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte FluminenseDarcy Ribeiro (PPGCL-UENF), Campos dos Goytacazes RJ. E-mail: **danuzarangel@uenf.br**

3 Doutorado em Filosofía i Lletras (Historia) pelo Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS), UENF. E-mail: **simonne@uenf.br**

4 Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem UENF, Campos dos Goytacazes-RJ, **amandacfb@gmail.com**

5 Design de Moda (Unicesumar) e Estudante de Graduação em Ciências Sociais na UENF, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. E-mail: **mariavitoriadiass30@gmail.com**

6 Graduanda em Ciências Sociais, UENF, Campos dos Goytacazes - Rio de Janeiro, **20221400032@pq.uenf.br**

1 Quando a escola precisa respirar de novo

O retorno presencial após a pandemia de Covid-19 revelou fissuras profundas na vida escolar brasileira. Medo, retração afetiva, ansiedade e rupturas na experiência de corpo se apresentaram como marcas coletivas entre estudantes e professores. No Instituto Federal Fluminense – Campus São João da Barra (IFF-SJB), por exemplo, a equipe de assistência estudantil registrou um aumento de aproximadamente 650% nos atendimentos relacionados à saúde mental em comparação ao período pré-pandêmico, um crescimento que evidencia o impacto emocional do isolamento e a urgência de espaços de acolhimento na escola.

Foi nesse cenário que o Polo Arte na Escola da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) desenvolveu o projeto Arte na Escola Pós-Pandemia: Acolhimento, Pertencimento e Sinestesia, buscando ofertar experiências estéticas capazes de reencantar o cotidiano escolar e reconstruir redes de pertencimento. Mais do que implementar atividades de arte, o projeto apostou na criação de dispositivos sensíveis, como as Salas de Práticas Artísticas (SPA-Escolas) e as Galerias-Murais, concebidos como lugares de pausa, escuta, fruição e produção estética, em diálogo com perspectivas de Dewey (2010 — arte como experiência), Rolnik (2006 — corpo vibrátil), Belidson Dias (2016 — investigação baseada em arte), Mignolo (2017 — pensamento decolonial) e Bourdieu (2007 — *habitus* e esquemas de apreciação).

Esses dispositivos somaram-se a um conjunto de ações: oficinas com artistas da região, exposições de longa duração, práticas curriculares integradas com diferentes disciplinas, formação docente e acompanhamento de processos criativos. As ações foram realizadas em três instituições públicas: IFF-SJB, CIEP 470 e E.M. João do Patrocínio. Todas situadas em municípios com escassez de equipamentos culturais e grande vulnerabilidade socioemocional pós-pandemia.

O presente artigo analisa os impactos dessas ações nas comunidades escolares, articulando depoimentos de estudantes, professores e gestores com referenciais teóricos que compreendem a arte como mediadora das relações humanas, como experiência sensível e como espaço de deslocamento epistemológico. Ao observar os modos como a escola se reorganiza quando habitada pela arte, buscamos compreender de que maneira esses dispositivos contribuíram para restaurar vínculos, ampliar repertórios e fortalecer a presença dos sujeitos no retorno pós-pandemia.

2 Caminhos Entrelaçados: a teoria que se desdobra na prática

A concepção pedagógica do projeto dialoga de modo direto com a Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA), discutida por Belidson Dias (2016). Ao tratar a arte como metodologia de pesquisa e conhecimento, a IEBA defende que os processos artísticos geram modos próprios de pensamento e compreensão. Dias (2016, p. 44) afirma: "Na investigação baseada em arte, não buscamos ilustrar problemas, mas produzir conhecimento por meio da experiência artística; é um pensar com imagens, materiais, gestos e sensações." Essa perspectiva é central para o projeto, pois a produção artística dos estudantes, a organização dos espaços, a criação de exposições e a vivência estética tornaram-se parte constitutiva do método investigativo.

Outro eixo teórico fundamental para pensar os resultados do projeto é a reflexão de Suely Rolnik (2006) sobre o corpo vibrátil. Para a autora, o corpo sensível dispõe de duas capacidades: a perceptiva, ligada à representação e à estabilidade identitária, e a vibrátil, "que nos permite apreender o mundo como campo de forças que nos afetam e se fazem presentes em nosso corpo sob a forma de sensações" (Rolnik, 2006, p. 124). A pandemia, ao instituir a suspensão prolongada da presença, produziu uma espécie de anestesia da dimensão vibrátil, empobrecendo a experiência afe-

tiva e a abertura ao outro. Rolnik (2006) aponta que a arte tem papel privilegiado na reativação dessa sensibilidade e observa que:

> É nosso corpo como um todo que tem este poder de vibração às forças do mundo. […] Entre a vibratilidade do corpo e sua capacidade de percepção há uma relação paradoxal, já que se trata de modos de apreensão da realidade que obedecem a lógicas totalmente distintas e irredutíveis. É a tensão deste paradoxo que mobiliza e impulsiona a potência do pensamento/criação, na medida em que as novas sensações que se incorporam à nossa textura sensível são intransmissíveis pelas representações de que dispomos. Por esta razão, colocam em crise nossas referências e impõem a urgência de inventarmos formas de expressão. Assim, integramos em nosso corpo os signos que o mundo nos acena e, através de sua expressão, os incorporamos a nossos territórios existenciais (Rolnik, 2006, p. 124).

A concepção de Rolnik (2006) ilumina um dos princípios centrais que fundamentaram o desenvolvimento do projeto: a necessidade de recriar, no contexto escolar pós-pandemia, espaços capazes de reativar a dimensão sensível dos estudantes, entendida pela autora como a vibração do corpo às forças do mundo. Ao destacar que o corpo vibrátil apreende o mundo como campo de forças que nos atravessam, Rolnik indica que a experiência estética é mais do que percepção racional: ela convoca movimentos internos que reorganizam referências, despertam afetos e exigem elaboração simbólica. Esse entendimento se relaciona diretamente ao modo como o projeto foi pensado e implementado nas três escolas

Nas três escolas, as SPA-Escolas e Galerias-Murais foram criadas como ambientes capazes de despertar o corpo vibrátil, restituindo aos estudantes a experiência da presença, da sensação e da co-existência.

A coleta de dados ocorreu entre fevereiro e outubro de 2025 e reuniu: visitas técnicas às três instituições parceiras; entrevistas semiestruturadas com estudantes, docentes, coordenadores e gestores; questionários abertos aplicados aos professores e bolsistas; relatórios pedagógicos das escolas; e documentação processual das oficinas e exposições, incluindo registros fotográficos, cadernos de processo e textos produzidos pelos estudantes.

Participaram da pesquisa aproximadamente 185 estudantes (80 do IFF-SJB, 60 da E.M. João do Patrocínio e 45 do CIEP 470), além de 12 professores, 1 coordenadora pedagógica e 4 bolsistas. Os depoimentos foram selecionados considerando recorrência, relevância temática e diversidade de perspectivas.

A análise seguiu três etapas: codificação inicial dos relatos e registros; triangulação entre entrevistas, observações e documentação processual; e identificação de categorias emergentes, que estruturam esta discussão (bem-estar e saúde emocional; práticas pedagógicas e formação docente; pertencimento e integração comunitária; deslocamentos epistêmicos e decolonialidade no currículo; e reconfiguração dos espaços escolares). Essa organização buscou respeitar a complexidade dos processos vivenciados, preservando tensões, ambiguidades e potências observadas no campo.

Em todas as unidades participantes, observou-se maior engajamento nas atividades de arte, interesse espontâneo por práticas criativas, desenvolvimento de projetos autorais e fortalecimento do sentimento de pertencimento ao território escolar. Na Escola Municipal João do Patrocínio, oficinas de desenho, pintura e colagem expandida permitiram que alunos expressassem sentimentos relacionados à pandemia, à perda de vínculos e à reorganização da vida cotidiana. Professores relataram que estudantes antes retraídos passaram a participar ativamente das atividades, verbalizando emoções e produzindo obras que ressignifica-

ram suas experiências.

No CIEP 470 Celso Martins Cordeiro, a instalação da Galeria-Mural transformou um corredor central da escola em espaço expositivo aberto à comunidade. A presença regular de mostras de artistas locais, somada às produções dos estudantes, estimulou debates sobre memória, identidade e cultura regional. Essa democratização do acesso à arte dialoga com a crítica de Bourdieu (2007) aos mecanismos que reservam a fruição estética às elites. Ao exibir obras no cotidiano escolar, o projeto deslocou a arte do lugar de privilégio para o lugar de direito. A galeria tornou-se ponto de encontro da escola, reunindo famílias, alunos e profissionais da educação em eventos de abertura de exposições, visitas guiadas e ações formativas.

No Instituto Federal Fluminense – Campus São João da Barra, a criação da Sala de Práticas Artísticas e da Galeria-Mural fomentou a produção de séries fotográficas, pinturas e performances, ampliando o repertório cultural dos estudantes e fortalecendo vínculos entre arte, território e identidade. Depoimentos indicam que os estudantes passaram a perceber a escola como espaço afetivo e significativo, e não apenas funcional. Essa transformação ecoa a perspectiva de Giroux (1987), para quem a escola é espaço cultural e político, capaz de produzir sentidos e resistências.

Ao mesmo tempo, o projeto dialoga com a perspectiva decolonial de Mignolo (2017), que defende a necessidade de produzir "outros termos da conversa" sobre arte e conhecimento. As Galerias-Murais, ao valorizar artistas locais e produções culturais regionais, contestam narrativas hegemônicas e fortalecem epistemologias situadas, reconhecendo que a escola pública pode ser território de criação e pensamento estético autônomo.

3 A escola que renasce: rastros, transformações e impactos

Os impactos do projeto também se expressaram na ambiência escolar. Professores relataram clima mais acolhedor, colaborativo e sensível; estudantes descreveram a arte como ferramenta para lidar com ansiedade, insegurança e desmotivação; gestores observaram melhora na circulação, no cuidado com os espaços e no vínculo com a escola.

As Galerias-Murais tornaram-se referência visual e simbólica das instituições, funcionando como espelhos afetivos da comunidade. Em regiões com escassez de equipamentos culturais, como aponta o IBGE (2023), criar espaços de fruição artística dentro da escola representa uma ação concreta de democratização da cultura e de ruptura com a lógica excludente que historicamente distancia as populações periféricas dos circuitos artísticos formais. As SPA-Escolas e Galerias-Murais, ao ocuparem o cerne dos percursos escolares, reinstalaram a arte como presença cotidiana — e, com ela, reinstalaram também a sensibilidade, o encontro e a escuta.

O cuidado estético emergiu como uma dimensão social fundamental. A arte atuou como mediadora de afetos e sentidos, possibilitando novas formas de convivência, elaboração emocional e diálogo. Como observa Munari (2004), práticas artísticas podem operar como cuidado humano, despertando sensibilidade e consciência de si.

Nas três escolas, a arte funcionou como dispositivo de saúde emocional coletiva, restaurando vínculos, estimulando esperança e oferecendo suporte para que estudantes e professores pudessem elaborar o trauma silencioso deixado pela pandemia. Esse processo se articula ao que Rolnik (2006) descreve como a reativação do corpo vibrátil: ao produzir experiências sensíveis profundas, a arte reabre a possibilidade de reconstrução de um "mapa sensível compartilhado", essencial após períodos prolongados de ruptura.

Os relatos dos estudantes evidenciaram o efeito direto das SPA-Escolas na saúde mental do grupo. Muitos descreviam o espaço como um "refúgio" ou uma "válvula de escape", en-

fatizando que ali conseguiam respirar, desacelerar e reorganizar emoções. Alguns relataram que sua autoestima havia melhorado de maneira significativa após começarem a frequentar o espaço regularmente, enquanto outros afirmaram que se sentiram "mais livres" para expressar pensamentos e sentimentos do que em qualquer outro ambiente escolar. A professora Ana Paula Amaral de Lima destacou que a arte teve papel crucial no acolhimento emocional e na criação de um ambiente de escuta profunda, permitindo o surgimento de conversas sobre temas sensíveis como ansiedade, depressão e medo, discussões que dificilmente emergiam em sala de aula tradicional. Dessa forma, o espaço estético funcionou como um dispositivo de cuidado e de restituição subjetiva, fundamental no contexto pós-pandêmico.

O impacto do projeto atravessou também as práticas pedagógicas. As professoras de Arte relataram que a disponibilidade de um espaço dedicado, estruturado e equipado transformou suas aulas, tornando-as mais eficazes, dinâmicas e menos exaustivas. A sensação de ter "suporte real" (materiais adequados, mobiliário pensado para criação, iluminação apropriada e uma ambiência estética) contribuiu para reduzir o desgaste docente e para potencializar o planejamento criativo.

A transformação não se limitou à disciplina de Arte. Em diferentes áreas do conhecimento, surgiram conexões interdisciplinares. Uma professora de geografia relatou um momento marcante em que uma estudante tensionou a lógica eurocêntrica presente em determinados conteúdos ao trazer para o debate referências de artistas latino-americanos e negros, adquiridas através das atividades estéticas do promovidas na SPA-escola. Esse deslocamento epistêmico evidencia o potencial das práticas artísticas para fomentar pensamento crítico, ampliar repertórios e produzir rupturas decoloniais no currículo. Uma professora de Biologia, por sua vez, observou que os debates sobre herança cultural desenvolvidos em exposições na Galeria-Mural complementavam suas aulas sobre genética, permitindo aos estudantes compreenderem que identidade é sempre um entrelaçamento de dimensões biológicas e culturais.

A oficina "Corpo Docente Sensível", realizada com os professores das escolas envolvidas, foi outro momento decisivo para a formação. Inicialmente marcada por resistência, devido ao desgaste emocional acumulado, a experiência transformou-se em um espaço de reconexão e consciência corporal. Atividades de percepção, movimento e escuta promoveram um reencontro com o próprio corpo e fortaleceram os laços entre os docentes, reafirmando a importância do autocuidado na prática educativa.

O projeto também fortaleceu significativamente os laços entre escola e comunidade. Em municípios com poucos equipamentos culturais, como São João da Barra e São Francisco de Itabapoana, as Galerias-Murais tornaram-se pontos de referência e democratização do acesso à arte. Exposições de artistas locais e mostras temáticas criaram redes simbólicas que aproximaram a comunidade dos debates contemporâneos em arte e cultura.

Nas três escolas, a participação ativa dos estudantes na construção e manutenção dos espaços reforçou o sentimento de pertencimento. No IFF-SJB, por exemplo, os estudantes colaboraram diretamente na pintura dos frisos e na organização inicial da SPA-Escola. Essa participação ampliou a noção de corresponsabilidade, transformando o espaço físico em um símbolo de conquista coletiva. Quando os próprios alunos constroem e cuidam do espaço, os ambientes deixam de ser apenas salas e corredores: tornam-se paisagens afetivas, territórios de identidade.

Conclui-se que o projeto Arte e Cultura na Escola Pós-Pandemia: Acolhimento, Pertencimento e Sinestesia reafirma o papel essencial da arte na reconstrução emocional, estética e social da escola contemporânea. A criação das SPA-Escolas e das Galerias-Murais instituiu dispositivos potentes de transformação peda-

gógica e cultural, fortalecendo pertencimento, restaurando sensibilidade e democratizando o acesso à arte no contexto escolar. As iniciativas demonstram que investir em experiências estéticas, formação docente e ambiências sensíveis é também investir em saúde mental, cidadania, inclusão e qualidade de vida. Nesse cenário, a arte se converte em gesto político e pedagógico, capaz de reinventar o modo de estar junto e de restaurar as condições de criação coletiva indispensáveis à vida escolar no pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp, 2007.

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

DIAS, Belidson. Investigação baseada em arte em tempos de mudanças na arte/educação. **International Meeting of Art and Technology**, p. 137-146, 2016. Disponível em: **https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/779/o/belidson_dias.pdf**. Acesso em: 27 abr. 2024.

GIROUX, Henry A. **Escola crítica e política cultural**. Tradução de Dagmar Zibas. São Paulo: Cortez, 1987.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Sistema de Informações e Indicadores Culturais: 2011–2022. **Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 52. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: **https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/cultura-recreacao-e-esporte/9388-indicadores-culturais.html**.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Durham, NC, EUA: Duke University; Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), v. 32, n. 94, 2017. DOI: 10.17666/329402/2017. Acesso em: 4 ago. 2024.

MUNARI, DB. Arte, arteiros e artistas: uma reflexão acerca da arte como forma de cuidado humano em saúde mental. *In*: **Arteterapia no novo paradigma de atenção em saúde mental**. São Paulo: Vetor, 2004.

ROLNIK, S. Geopolítica da cafetinagem. **Revista Ide: Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo**, São Paulo, v. 29, n. 43, p. 123-129, 2006. Disponível em: **https://www.bivipsi.org/wp-content/uploads/2006-sbpsp-ide-v29-n43-17.pdf**. Acesso em: 15 set. 2024.

A RESSIGNIFICAÇÃO DA FERIDA COLONIAL REFLETIDA NA OBRA: a arte como disparador de diálogos na educação[1]

Francielle Cândido Garnica[2]

Resumo

O presente trabalho busca refletir sobre como a arte contemporânea, ao representar e ressignificar a ferida colonial, pode atuar como um disparador de diálogos na educação. Através de uma pesquisa bibliográfica, a autora identifica como as intervenções artísticas reconfiguram vestígios históricos, tensionando narrativas hegemônicas e fomentando a criticidade em contextos educativos. Parte-se de referenciais como Walter Mignolo, Grada Kilomba e Aníbal Quijano. As obras aqui analisadas, de Rosana Paulino e Jaider Esbell, partem da prática da ressignificação, na qual, por meio da rasura e reelaboração de arquivos coloniais, cria-se uma história outra. Com isso, busca-se compreender de que modo a arte, ao reconfigurar os vestígios do passado, pode disparar diálogos sobre aquilo que vivemos hoje na ferida colonial que tanto nos marca.

Palavras-chave: Ferida colonial; ressignificação; arte contemporânea; colonialidade.

1 Trabalho apresentado no GT4 – Arte, formação e relações étnico-raciais durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Francielle Cândido Garnica é mestranda em Educação na Unicamp, na linha de pesquisa Linguagem e Arte em Educação, em Campinas- SP. E-mail: **f295752@dac.unicamp.br**

Introdução

A ferida colonial permanece presente nas estruturas sociais, culturais e educacionais contemporâneas, manifestando-se de forma profunda e persistente. Nesse contexto, a arte contemporânea assume um papel fundamental ao representar e ressignificar essas marcas históricas, oferecendo caminhos para a construção de diálogos críticos que desafiam narrativas hegemônicas e convidam à reflexão. Este artigo busca refletir sobre o potencial da arte contemporânea, especialmente na ressignificação da ferida colonial, como disparadora de diálogos críticos na educação. A análise concentra-se nas obras de Rosana Paulino e Jaider Esbell, artistas que, a partir da ressignificação e da rasura de arquivos coloniais, criam narrativas outras, capazes de tensionar o legado colonial e estimular novas formas de conhecimento. Por meio dessa perspectiva, o artigo busca pensar como essas obras podem contribuir para práticas educativas que ampliem o olhar crítico dos estudantes sobre a história e suas consequências contemporâneas.

1 Desenvolvimento

Para Aníbal Quijano (2014), mesmo após o fim da colonização, a colonialidade se perpetua e permanece nos sistemas e nas estruturas do mundo, sendo evidenciada nas relações étnico-raciais, de classe, gênero, nos sistemas de produção, no controle do poder, da natureza, da economia e do conhecimento. É o que chamamos de "ferida colonial": as marcas do passado colonialista que permanecem vivas na contemporaneidade.

O termo possui sua genealogia desconhecida, mas já foi utilizado por diversos autores como Gilberto Freyre, Walter Mignolo, Grada Kilomba, entre outros. Para Walter Mignolo (2017), a colonialidade não é apenas um resquício do passado, mas uma ferida viva que se manifesta em diversas esferas. Suely Rolnik (2019) argumenta que o regime logrou colonizar o conjunto do planeta, "incidindo macro e micropoliticamente em todas as suas entranhas, ao ponto de que hoje nenhuma atividade humana escapa." (2019, p. 116-117).

As desigualdades e injustiças socioculturais produzidas pelo colonialismo, além do legado epistemológico do eurocentrismo, se manifestam na colonialidade do saber, o que implica na dificuldade de compreensão do mundo em que diferentes povos vivem com seus próprios horizontes de sentido. Trata-se de um processo de desumanização.

O colonizado teve sua cultura negada, seus saberes impugnados, suas crenças retorquidas, suas filosofias de vida desvalorizadas, suas terras roubadas e seu trabalho explorado. Eduardo Galeano (2010, p.11) afirma que "[o] atraso e a miséria da América Latina não são outra coisa senão o resultado de seu fracasso. Perdemos; outros ganharam. Mas aqueles que ganharam só puderam ganhar porque perdemos".

O autor argumenta que o subdesenvolvimento da América Latina integra a história do desenvolvimento do capitalismo mundial. "Nossa derrota esteve sempre implícita na vitória dos outros. Nossa riqueza sempre gerou nossa pobreza por nutrir a prosperidade alheia" (Galeano, 2010, p. 11).

> É a América Latina, a região das veias abertas. Do descobrimento aos nossos dias, tudo sempre se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal se acumulou e se acumula nos distantes centros do poder. Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos (Galeano, 2010, p. 10).

Esse processo de desumanização é discutido por Walter Mignolo (2007) no conceito de diferença colonial, no qual "A relação estabelecida nos moldes da colonialidade provoca uma ruptura entre o colonizado e a própria identi-

dade ao subjugá-lo aos mandos e desmandos do colonizador." (Severino; Romão, 2019, p. 205). Compreende-se que a presença do colonizador impede a manifestação e o desenvolvimento de identidades autônomas, emancipadas e plenas do colonizado. Para se referir a tal processo é utilizado o termo epistemicídio, cunhado por Boaventura Souza Santos, onde:

> O colonizador, ao conquistar e dominar os povos não-europeus e suas culturas, não praticou apenas genocídios físicos e dominação econômica, mas também epistemicídios, sufocando expressões de conhecimento próprias e originais dessas outras culturas (Santos *apud* Severino; Romão; 2019, p. 202).

Contrariamente a isso, surgem propostas que tentam subverter a ordem hegemônica da epistemologia europeia. Tais articulações têm como foco superar os marcos da colonialidade instaurada nos campos do poder, do ser e do saber. Trata-se de um pensamento intitulado como decolonial.

O conceito decolonialidade surge através do grupo nomeado Modernidade/Colonialidade (M/C) no final dos anos 1990. Um coletivo formado majoritariamente por intelectuais latino-americanos desenvolveu um importante debate sobre modernidade e colonialidade na América Latina, tendo como foco "identificar e superar os marcos da colonialidade instaurada nos campos do poder do saber e do ser" (Severino; Romão; 2019, p. 205). O grupo teve como principais nomes Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Walter Mignolo. Para Mignolo (2017, p. 6):

> O pensamento e a ação descoloniais focam na enunciação, se engajando na desobediência epistêmica e se desvinculando da matriz colonial para possibilitar opções descoloniais – uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais. O pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle […].

Embora seu debate seja recente no Brasil, a temática "educação decolonial" vem obtendo uma crescente aderência por parte de pesquisadores e professores que possuem como foco pensar a educação por uma outra perspectiva. Dentro desse debate estão presentes temas como histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, relações étnico-raciais, memória, patrimônio, construção de identidade, movimentos sociais e políticos, sempre buscando romper com a marca da colonialidade que hoje se faz presente na educação.

A artista visual brasileira Jota Mombaça disserta que a luta da descolonização é sempre uma luta pela abolição do ponto de vista do colonizador e, consequentemente, é uma luta pelo fim do mundo — o fim de um mundo:

> Fim do mundo como conhecemos. Como nos foi dado a conhecer - mundo devastado pela destruição criativa do capitalismo, ordenado pela supremacia branca, normalizado pela cisgeneridade como ideal regulatório, reproduzido pela heterononormatividade, governado pelo ideal machista de silenciamento das mulheres e do feminino e atualizado pela colonialidade do poder; mundo da razão controladora, da distribuição desigual da violência do genocídio sistemático de populações racializadas, empobrecidas, indígenas, trans e de outras tantas. O apocalipse deste mundo parece ser, a esta altura, a única demanda política razoável (Mombaça, 2016, p. 15)

A teórica portuguesa Grada Kilomba (2019) afirma que "por nunca ter sido tratada, a ferida colonial dói sempre, por vezes infecta, e outras vezes sangra". A autora complementa dizendo que a história é mal contada, contada ao contrário, e que quando essa ferida sangra ficamos sem saber o porquê. "Acredito que a literatura e a arte podem dar ferramentas e linguagens às novas gerações para tratar essa ferida, para colocar as coisas nos sítios certos e saber quem é quem e o que fez e porquê" conclui a escritora. Tal pensamento é fio condutor da presente pesquisa. Busca-se aqui, portanto, propor um trabalho pedagógico que, através da arte contemporânea, dispare diálogos sobre "quem é quem e o que fez e porquê".

Retratar os efeitos da situação colonial e o legado do colonialismo é o trabalho de múltiplos artistas que trazem à luz a contestação de outras formas de ser e existir no mundo. Para Eduardo Moura, "O espelho da América Latina reflete uma imagem colonial." (2020, p. 46). A composição visual da América Latina contribui para que se perpetue as heranças coloniais através da construção de uma narrativa visual, verbal, gestual e sonora. Logo, "Interessa fazer coro às vozes que querem ecoar rumo à decolonialidade do saber, do ser e do poder na América Latina" (Moura, 2020, p. 43).

Ao trabalhar em sala a obra *Cartas ao velho mundo* de Jaider Esbell, por exemplo, é possível discutir questões acerca da ressignificação de imagens coloniais, que através da rasura, o autor altera seu significado, evocando a barbárie da colonialidade. Usando a estratégia de leitura de imagem como orienta a arte-educadora Ana Mae Barbosa, algumas questões podem ser levadas aos educandos, como por exemplo: Quais os personagens representados na imagem? Aparenta ser uma obra clássica ou contemporânea? O que dizem os escritos na obra? Qual o significado do título? A quem você acredita que essa carta se endereça? Como essa obra representa o genocídio indígena no período colonial? Quais foram os impactos da colonização na vida e na cultura dos povos indígenas?

A ressignificação de imagens coloniais também se faz presente na obra *Assentamento* de Rosana Paulino, onde a artista ressignifica fotografias do século XIX, que eram utilizadas para investigações etnográficas no que diz respeito à defesa da superioridade branca, sendo realizadas de maneira que animalizavam e marginalizavam o sujeito da foto. "É a retirada de subjetividade de pessoas negras" (Paulino, 2021). Portanto, através de sua arte, Paulino tenta trazer de novo essa subjetividade e humanidade:

> Foi a partir daí que eu penso: essa mulher, por exemplo, que estou operando com essa imagem, ela teve afetos, ela tem uma cultura, uma língua. Por isso, eu trago o coração. É uma maneira – uma cirurgia, como você falou – de devolver essa humanidade que as imagens de ciência, ou melhor, de pseudociência retiraram desses indivíduos. (Paulino, 2021)

Sua obra evidencia que é necessário encarar o passado com outro olhar e a complexidade da história da visualidade brasileira. História essa, que está totalmente relacionada ao presente, na ferida colonial que tanto nos marca. Rosana Paulino costura memórias, sua e de todo seu povo, através do bordado, da rasura, da intervenção nas fotografias, dá-lhes outra significação.

Como aponta Kilomba (2019), "a ferida colonial sangra porque nunca foi tratada"; a arte, ao rasurar e reconstituir o que foi apagado, oferece caminhos para que essa ferida seja compreendida, nomeada e historicizada. E a educação, ao incorporar tais práticas, pode se tornar espaço de mediação entre a dor herdada e a possibilidade de cura simbólica.

Ressignificar, nesse contexto, não é apenas reinterpretar o passado, mas transformá-lo em matéria de elaboração crítica. A arte, assim, não apenas denuncia o que foi silenciado, mas também anuncia o que pode vir a ser, abrindo

brechas para futuros outros.

Estamos vivendo uma revolução na arte contemporânea brasileira, de acordo com Alessandra Simões Paiva "trata-se da virada decolonial, fenômeno marcado pelo crescimento exponencial de poéticas que expressam questões como raça, etnia, classe, gênero e geopolítica articuladas de forma interseccional" (2022, p. 15). Encontra-se a necessidade, portanto, de que essa revolução ultrapasse os muros das instituições culturais e das academias e adentre a educação de maneira atuante.

Ao revisitar histórias e memórias a partir da arte contemporânea, o educador assume um papel fundamental na construção de leituras críticas sobre o passado colonial e suas permanências. As obras e narrativas aqui discutidas demonstram que a arte é capaz de tensionar estruturas históricas, revelar silenciamentos e reabrir diálogos sobre feridas ainda abertas. No contexto da educação, pensar práticas pedagógicas que articulem memória, crítica e criação não é apenas um gesto estético, mas também político. É por meio dessa mediação que se torna possível desestabilizar imaginários coloniais, legitimar outras epistemologias e cultivar, no educando, a capacidade de interpretar o mundo de maneira autônoma e consciente. Assim, o ensino de artes pode se afirmar como um movimento coletivo de resistência e de invenção de futuros, no qual educadores, estudantes e comunidades se reconhecem como sujeitos históricos capazes de transformar as narrativas que os moldam.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

KILOMBA, Grada. O colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Dói sempre, por vezes infeta e outras vezes sangra. Entrevista concedida a Geledés – Instituto da Mulher Negra. **Geledés**, 30 maio 2019. Disponível em: **https://www.geledes.org.br/o-colonialismo-e-uma-ferida-que-nunca-foi-tratada-doi-sempre-por-vezes-infeta-e-outras-vezes-sangra/**. Acesso em: 16 abr. 2025.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, p. e329402, 2017.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimento y apertura. Un manifesto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **El giro colonial**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-46.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Porto Alegre: Editora Cobogó, 2021.

MOURA, Eduardo Junio Santos. **Heranças coloniais e pensamento decolonial em arte/educação na América Latina**. 2020.

PAIVA, Alessandra Simões. **A virada decolonial na arte brasileira**. São Paulo: Editora Mireveja, 2022.

PAULINO, Rosana. Somos muito ingênuos em relação ao poder da imagem, afirma Rosana Paulino. Entrevista concedida a Anna Ortega. **Jornal da Universidade**, UFRGS, Porto Alegre, 24 jun. 2021.

SEVERINO, A. J.; ROMÃO, N. P. Posições decolonizante no pensamento filosóficoeducacional no Brasil. *In*: SEVERINO, A. J.; MARCONDES, O. Mª. (org.). **Filosofia da Educação na América Latina**: aproximações, diálogos e perspectivas. São Paulo: Cartago, 2019, p. 202-236.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *In*: MIGNOLO, Walter; et al. **Capitalismo y geopolítica del conocimiento**: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014. p. 119-132.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 Edições, 2019.

IMAGENS QUE INSPIRAM: as indumentárias de baiana de Carmen Miranda no ensino de arte na escola pública (2020–2024).[1]

Graciana Pereira de Almeida[2]

Resumo

Este trabalho apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida no ensino de arte em uma escola pública, entre os anos de 2020 e 2024, tendo como eixo central as imagens que inspiram — em especial, as representações visuais da indumentária de baiana utilizadas por Carmen Miranda. A partir de uma pesquisa realizada no acervo do Museu Carmen Miranda, propus a utilização dessas imagens como ferramentas poéticas e pedagógicas, com o objetivo de promover reflexões sobre identidade cultural, diversidade, pertencimento e expressão estética. Ao explorar o simbolismo dos turbantes e demais elementos que compõem o figurino da artista, os alunos foram convidados a estabelecer diálogos com a história da arte, a cultura brasileira e suas próprias vivências. O processo envolveu análise de imagens, experimentações artísticas e debates sensíveis sobre temas contemporâneos, transformando o espaço da arte em um território de escuta, afeto e construção de saberes significativos.

Palavras-chave: Carmen Miranda; indumentária; ensino de arte; projeto pedagógico; educação pública.

1 Trabalho apresentado no GT1 – As artes, as imagens e o ensino das artes. Coordenação: Prof. Dr. Aldo Victorio Filho durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Pós-doutoranda em História da Arte pelo Programa de Pós-Graduação em História da Arte da Universidade do Rio de Janeiro (PPGHA - UERJ), Rio de Janeiro. E-mail: **gracimodel@hmail.com** ou **gracimodel32@gmail.com**

Tendo como ponto de partida o acervo do Museu Carmen Miranda, a seleção de imagens da artista — especialmente aquelas que evidenciam os variados modelos de turbantes utilizados em suas apresentações — permite uma reflexão aprofundada sobre a construção simbólica de sua imagem. A indumentária de baiana, reinterpretada por Carmen de forma exuberante e estilizada (Figura 1), tornou-se um de seus principais signos visuais, projetando uma estética tropicalista que mescla referências afro-brasileiras e da cultura popular com o espetáculo internacional. Os turbantes, mais que acessórios, são símbolos de identidade, resistência e apropriação cultural, evidenciando tensões entre autenticidade e estereótipo.

Portanto, suas baianas estilizadas se tornaram foco de nossos estudos, tornando-se fundamental para nossas reflexões. Os turbantes, que se transformaram em elementos centrais na sua caracterização e marca registrada da personagem que incorporou dentro e fora dos palcos (Schpun, 2008 p. 462), também ganharam maior atenção, tornando-se o elemento principal de nossas construções em sala de aula.

Como proposta de projeto pedagógico, a utilização das imagens de Carmen Miranda com suas icônicas indumentárias de baiana possibilitou uma análise minuciosa dos componentes visuais presentes em sua construção estética. A investigação concentrou-se especialmente nos elementos que compõem seus trajes — com destaque para os turbantes —, promovendo um diálogo entre essas representações estilizadas e a indumentária tradicional da baiana. É interessante pontuarmos que, nesse diálogo com a tradição baiana por meio da indumentária, parece que Carmen não agradou todo o público e a imprensa brasileira. Ainda para Ligiéro:

> Apesar do figurino da baiana negra ter sido recriado por ela, e do samba (música e dança) ter sido por ela dotado, o público e imprensa brasileira se recusaram a identificá-la diretamente com a cultura afro-brasileira da época, identificando sempre suas escolhas como criação própria (Ligiéro, 2016, p. 12).

FIGURA 1 – INDUMENTÁRIAS DE CARMEN MIRANDA



FONTE: ACERVO PESSOAL, 2023

De que forma Carmen Miranda transforma a indumentária da baiana afro-brasileira em figurino? Quais elementos da vestimenta tradicional são apropriados e quais sofrem alterações? Seria essa construção visual fruto apenas de seu gosto pessoal?

O contraste entre a baiana estilizada de Carmen Miranda e a indumentária tradicional possibilitou aos alunos refletirem criticamente sobre os processos de ressignificação, apropriação e espetacularização da cultura popular no campo midiático e artístico. Ao adaptar elementos da vestimenta de matriz afro-brasileira para o universo do entretenimento e da cultura de massa, Carmen contribuiu para a criação de um ícone visual carregado de novos sentidos, o que levanta questões relevantes sobre identidade, representação e uso simbólico de referências culturais.

Dentre os diversos elementos presentes

nessa transformação visual, elegemos o turbante como foco de estudo em sala de aula. Esse acessório possui profunda importância simbólica e cultural nas tradições afro-brasileiras, especialmente no contexto das religiões de matriz africana, e sua ressignificação por Carmen Miranda nos permite refletir sobre os deslocamentos de sentido que ocorrem quando símbolos culturais são inseridos em novos contextos. Sendo assim, o projeto em sala de aula ampliou o estudo da representação dos turbantes na história da arte, por meio da análise de obras de artistas como Michelangelo, Guido Reni, Rembrandt, Vermeer e Carybé[3]. Essa abordagem permitiu aos alunos explorarem o turbante como um elemento estético e cultural, presente em diferentes contextos — ora como parte da composição visual, ora como marcador de identidade ou distinção social. Ao contextualizar essas imagens, os estudantes passaram a compreender como certos símbolos visuais atravessam variados períodos históricos e espaços sociais, adquirindo novos significados conforme o tempo, o lugar e a intenção de seus criadores e intérpretes.

Após análises e estudos aprofundados, os alunos foram convidados a realizar experimentações plásticas (Figura 2), confeccionando suas próprias figuras femininas inspiradas na estética da baiana de Carmen Miranda, com ênfase nos turbantes. Por meio dessa atividade criativa, foram estimulados a refletir sobre temas contemporâneos fundamentais, como a identidade cultural e o respeito à diversidade; a preservação da biodiversidade da fauna e da flora brasileiras; o impacto das novas tecnologias na vida cotidiana; as transformações na comunicação e nas emoções no contexto das redes sociais; além das implicações da cultura do consumo nas subjetividades juvenis.

FIGURA 2 – CRIAÇÃO DOS ALUNOS



FONTE: ACERVO PESSOAL, SEGUNDO SEMESTRE DE 2022.

A proposta do projeto pedagógico integrou pesquisa acadêmica em história da arte e estudos culturais, traduzindo esses saberes para a prática escolar de forma criativa e crítica. Ao romper com modelos curriculares rígidos e distantes dos adolescentes, o projeto buscou aproximar o conhecimento escolar dos desafios contemporâneos, promovendo uma educação mais significativa, sensível e conectada às realidades dos estudantes.

Podemos, assim, finalizar mencionando o que Paty Fonte (2014) destacou de um trecho de Fernando Pessoa:

> Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já tem a forma do nosso corpo. Esquecer os caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É tempo de travessia: Se não ousarmos fazê-la, teremos ficado para sempre, à margem de nós mesmos (Fernando Pessoa apud Fontes, 2014, p. 15).

O trabalho com as indumentárias de Carmen Miranda promoveu reflexões profundas sobre identidade, cultura e representação no

3 As Ilustrações de Carybé mostram doze formas de amarrar o torso e estão presentes no livro *O Terço da Bahiana*, de José Valadares.

ensino de arte. Focando no turbante como símbolo estético e cultural, os alunos ressignificaram sentidos e ampliaram repertórios visuais. Mais que uma proposta pedagógica, a experiência foi uma travessia simbólica, abrindo espaço para novos entendimentos sobre si, o outro e as múltiplas formas de viver e valorizar a cultura.

REFERÊNCIAS

FONTE, Paty. **Pedagogia de Projetos**: ano letivo sem mesmice. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

LIGIÉRO, Zeca. **Carmen Miranda uma performance afro-brasileira**. Rio de Janeiro: Núcleo de Estudos das Performance Afroameríndias, UNIRIO; Publit, 2016.

SCHPUN, Mônica Raisa. Carmen Miranda, uma star migrante. **Revista de Antropologia USP**, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 452-471, 2008. Disponível em: **https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27286/29058**. Acesso em: 15 abr. 2023.

VALADARES, José. **O torço da bahiana**. Bahia: S.A Artes Gráficas, 1952.

RASTROS, FIOS E TECITURA: relatos poéticos a partir de experimentos escolares dissidentes[1]

Guilherme Ribeiro Reis[2]

Resumo:

Partindo da minha rotina como professor de Arte, procuro verificar de que forma determinados experimentos artísticos podem, ou não, favorecer a maturação docente, os processos de ensino inclusivo e o desenvolvimento do aluno em vista de sua própria cultura. Sendo assim, apresento uma compilação de autorrelatos, fotografias, versos poéticos e narrativas criadas por estudantes imersos em experimentos que ocorrem nas aulas de duas instituições confessionais de ensino fundamental no Rio de Janeiro, onde a coautoria criativa proporciona afastamentos do ensino tradicional e hegemônico, ainda persistente na contemporaneidade. Trata-se do improvável que nos atinge e da gama de afeições provocadas pelos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem; ou seja, espécimes e corpo performático a fim de narrativas lúdicas que atravessam as diversas linguagens possíveis da escola.

Palavras-chave: Narrativas poéticas; corpo; arte; fotografia.

1. Rastros, ensaios e narrativa

1 Trabalho de pesquisa apresentado ao GT 1 – As artes, as imagens e o ensino das artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte/4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de Outubro de 2025.

2 Mestre em Design pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, pós-graduado em Psicopedagogia e em Visual Merchandising pelo IBMR – RJ. Pesquisador do grupo PHADEC (Arte, design e fotografia) da UFRJ. Natural do Rio de Janeiro – RJ. E-mail: **guirreis3@gmail.com**

O cenário da educação, com suas amarras tradicionais, precisa ser aberto, amplo e inovador. A partir deste incômodo, e do meu trabalho como professor de Artes Visuais, apresento relatos de alguns experimentos autônomos que ocorrem nas aulas de duas instituições confessionais de ensino fundamental. As escolas são do Rio de Janeiro: Colégio Vicentino da Imaculada Conceição (bairro de Botafogo) e Colégio Maria Imaculada (bairro do Riachuelo). Trata-se de escolas privadas com realidades sociais diferentes, cujo corpo discente evidencia culturas próprias de suas comunidades. Logo, verifico se a coautoria "criatividade/afeto/culturas" corrobora com os afastamentos do ensino tradicional ainda persistente na atualidade.

Ao elaborar as aulas, tentamos construir uma atmosfera autônoma a partir da criação do coletivo; alunos e professores criam e propõem experimentos artísticos improvisados com materiais um tanto rudimentares, tais como: retalhos de tecidos, colchas, linhas, folhas etc. Além disso, fotografamos as aulas com o objetivo de criar narrativas a partir das imagens registradas, provocando um afastamento de pós-produção das atividades feitas "ao vivo".Em suma, noto a confluência de sensações que emergem do grupo. "A 'Sensação' é precisamente isso que se engendra em nossa relação com o mundo para além da percepção…" (Rolnik, 2002, p. 3) visível. Esta será nossa matéria-prima de experimentação. Além disso, considero os desdobramentos da cultura dos envolvidos: a cada um, existem afetos, ou afecções, que geram lembranças. Temos que os afetos são rastros do *habitat* cultural do sujeito.

Os ensaios apresentados conectam rastros a fim de expandir a realidade das instituições pertinentes. Tal "expansão" configura o transbordamento sensível (criativo e do imaginário) do ambiente educacional, tornando-o potente e inflado de mundos inventados, avolumado de vivências diversas. Com isso, afirma-se mais uma vez, que a Escola é lugar de "[…] histórias fragmentadas e isoladas em si, dos passados roubados à legibilidade por outro, tempos empilhados que podem se desdobrar, mas que estão ali antes como histórias à espera e permanecem no estado de quebra-cabeças…" (Certeau, 1998, p. 189).

Experimento com o tecido *voil*: há um lugar, ou mundos. O visível não traduz as elucubrações e borrados que relatamos. Não importa ver, apenas sentir.

FIGURA 1 – BOJO



FONTE: FOTO FEITA PELO PROFESSOR/ALUNOS. COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO - RIO DE JANEIRO, 2023.

Lembranças regem o conto fabular que se instala: vestimos o mosaico de corpos que delimitam a excitação. Pulsam o ar, braços e o balão se abre: bojo flutuante. O popular desenfado da "cabaninha" curva o tecido. Aliás, as brincadeiras de rua e de casa são bem-vindas à instalação. Finalmente adentramos os vãos e os volumes preenchidos de ar "terso, fresco. O céu — uma blusa. Uma árvore disse quantas flores, outra respondeu dois pássaros. Esses, limpos. Tão lindos, meigos, quê? Sozinhos adeuses. E eram o amor em sua forma aérea" (Guimarães, *Ave, Palavra*, 2009, p. 60).

Relatos e pesquisa

Na atualidade, verifica-se a urgência de investigar ambientes colaborativos na Educação, seja a partir do uso das linguagens artísticas (teatro, artes visuais, música, dança, audiovisual e artes plásticas), seja pelos rastros

culturais da comunidade escolar (alunos, professores, família etc.). Isso parece contribuir com os discursos da professora Mirian Celeste Martins sobre a "obediência a sistemas de ensino; a atuação docente, que apenas tenta sobreviver ao caos e aquela que atua de modo Sensível e criativo impulsionando contextos sociais" (Martins; Picosque; Gerra, 2019, p. 151). Portanto, há complexidade na dialética dos processos que deflagram a sensibilidade da vida como um todo, considerando o "dentro-fora" escolar.

Esta investigação emerge pelo desejo do relato poético autoral, de experiências mais efetivas (a própria vida), que contribuem com o âmbito da pesquisa acadêmica na contemporaneidade: "Sem dúvida, deste modo esse discurso leva a sério essa palavra (muito longe de considerá-la uma cobertura enganadora das práticas) […] É um dizer sobre aquilo que o outro diz de sua arte, e não um dizer dessa arte." (Certeau, 1998, p. 151).

E acrescenta que:

> A arte constitui em relação à ciência um saber em si mesmo essencial, mas ilegível sem ela. Posição perigosa para a ciência, pois só lhe resta poder dizer o saber que lhe falta. Ora, entre a ciência e a arte, considera-se não uma alternativa, mas a complementariedade e, se possível, a articulação (Certeau, 1998, p. 140).

Aqui, a finalidade é escrever sobre o que fazemos em aula, considerando a relação "pesquisa científica *versus* relatos subjetivos". Entendemos que o pesquisador possui a complexa missão de conferir os rastros que contribuem com o repertório imagético de cada setor desta trama. Cada reação deve ser registrada. Assim, criaremos narrativas flutuantes e, simultaneamente, objetivas na sua descrição. Por enquanto, não há como detalhar resultados, pois uma metodologia se faz necessária, esta que irá se desenvolver e direcionar as questões apresentadas.

Brincadeiras

No início de cada aula, penso em descrever os materiais que compõem os ensaios experimentais: tecidos, retalhos, linhas, fitas, fios etc.; coisas que me despertam interesse. No entanto, sou tomado pelo lugar fantástico, fragmentado entre camadas do espaço escolar. Os alunos conseguem traduzir em imagens (fotos, vídeos, colagens e desenhos) o que fizemos, provocados pelas obras de Carlos Farjado, Lygia Clark, Lygia Pape e Hélio Oiticica.

Enquanto mediador observo a ansiedade dos alunos em alcançar somente resultados materialmente visíveis, mas com distanciamento, há possibilidade de conectar os rastros em prol de uma "tecitura" extensa, fortemente tramada pelo imaginário da turma: justo o que me ocorre "no estado de quebra-cabeças", mencionado por Certeau. Essa tecitura "planifica" os processos heterogêneos para que todos se olhem no mesmo nível de realização estética, cognitiva e emocional. Creio que "estético", conforme mencionado na minha dissertação, refere-se a: "experimentação no plano sensível" (Reis, 2022, p. 13). Preciso verificar se ainda cabe tal definição. Além disso, relaciono "sensível" ao estado de criação, retirando-o da impressão de vulnerabilidade e imaturidade, já que falamos de experiências excarceradas, calçadas na livre escolha do fazer.

Enfim, na tecitura unem-se os retalhos. O grupo se olha por dentro e por fora, à procura de outro lugar, talvez utópico. Neste caso, conforme Foucault, a condição é "[…] justapor em um lugar real vários espaços que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis (2013, p. 24).

Lembramos da brincadeira da cabaninha, aquela feita em casa quando os amigos e os primos nos visitam. Construímos um abrigo com parâmetros da aritmética e da geometria. Logo, tivemos a participação da professora de Matemática. Assim, "O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender: e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar" (Ostrower, 2013, p. 5).

Deixamos as linhas da matemática, voltamos aos fios que se entrelaçam e formam o tecido. Lembramos da câmera: os registros fotográficos são feitos pelos alunos e professores. De repente, uma aluna decidiu puxar o tecido e sair correndo com ele. Rapidamente veio *click*. E depois, uma sequência deles: registro do acaso.

FIGURA 2 – PROCESSOS



FONTE: FOTO FEITA PELO PROFESSOR/ALUNOS. COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO - RIO DE JANEIRO, 2023.

A interação dos corpos com tecidos provoca o afã, como se fosse uma dança. A brincadeira da cabaninha pode ser outra coisa – disse um aluno. Criamos uma narrativa lúdica: agora existe um mar, com ondas obtusas, corpos flutuantes, talvez animais. Precisamos atravessar este oceano que se desdobra em formas de vento. Não penso em parar. Depois à deriva, afundamos, fomos para o lado de dentro. Já não sou professor, sou o aloprado, versado por Guimarães Rosa:

O aloprado

sai devagar

entra no mundo

fundo do mar.

Olha por tantas janelas

só em espelho está a olhar.
Mais vê, aí, seu coração:

que o mar é lágrimas e luar.

E desde então

e desde amar

pode ir mais fundo;

Nunca, voltar.

(ROSA, Trecho do conto
Às coisas de poesia, 2009,
p. 66)

— Mas é preciso voltar, voltar para terra firme — disse Larissa. Só posso nadar contra o final de um tempo de aula. Como desconectar os jovens desta imersão ilusória? As fotos deixam sinais de uma prática errante. Surgiu a ideia de gravarmos um vídeo na próxima aula. Acho que o filme pode ser um formato adequado ao registro dos movimentos que testamos.

Noutro dia, desconectamos os retalhos e cada um seguiu seu roteiro. Os tecidos ganharam outros rumos. Cada um toma sua própria noção de lugar. Como dizem: "o céu é o limite". Podemos voar? Ou só imaginar que sim? Vou narrando os movimentos pela poesia de Guimarães Rosa. Descobrimos que corpo não voa, só bate asas: "Também muito já se disse que, pela compleição do corpo, cunho, peso, proporções e forma, faltam-lhe condições de ser aéreo; e em cômputos rigorosos a ciência já demonstrou que ele não pode absolutamente voar." (*Ave, Palavra*, 2009, p. 238).

Paramos de imaginar, já não é possível criar lugares. Posso desbravar outras possibilidades voltadas à realidade visível. Por exemplo, sobre a "compleição do corpo" cabe às ciências. Cunho e peso permeiam as aulas de

Biologia e Física. Por enquanto, notamos os borrados formados na imagem fotográfica.

FIGURA 3 – VOO



Fonte: Foto feita pelo professor/alunos. Colégio Maria Imaculada - Rio de Janeiro, 2024.

As brincadeiras de rua projetam rastros para toda vida. Geralmente, fazem parte da nossa cultura (urbana, ou outra). Será que conseguimos associá-las às práticas de aula? As cordas e fios, por exemplo, materiais tão comuns ao sujeito urbano, nos permitem delimitar espaços e criar mundos infinitos se pensarmos em narrativas e visuais abstratos. A abstração é uma expressão livre por si, e que permite muitas leituras abertas aos "[…] praticantes ordinários da cidade. Forma elementar dessa experiência, eles são caminhantes, […] Esses praticantes jogam com espaços que não se vêem; tem dele um conhecimento tão cego como no corpo-a-corpo amoroso." (Certeau, 1998, p. 171).

O "ordinário" pode ser a vida simples edificada com o mínimo? Penso mais uma vez: como é possível fazer com tão pouco? Como é o simples? É o mesmo que minimalista? É o mesmo que imaginar lugares que não podemos acessar? Para responder, cabe validar as sutilezas da rua, do condomínio, ou do quintal de casa.

Acreditamos que o dia a dia "ordinário", e urbano, deflagra rastros amorosos daquela reunião com os amigos no meio-fio, do cheiro da pipoca e do pastel, das brincadeiras da piscina em dia de churrasco, do passeio feito no parque próximo, dos jogos da pracinha, da corda que arrebenta e do remendo feito no elástico: sensações compreendidas no inventar, ato de improviso, movimento básico da performance contemporânea. Enfim, parece que somos improvisadores do cotidiano cosmopolita que levamos para dentro da escola.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano:* 1- Artes de Fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

FOUCAULT, Michel. *O corpo utópico, as heterotopias*. São Paulo: Edições, 2013.

MARTINS, M. Celeste; PICOSQUE, Gisa; GERRA, M. Terezinha. *Didática do ensino da Arte: a língua do mundo:* poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: Editora FTD, 2019.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

ROLNIK, Suely. Subjetividade em obra. Lygia Clark, artista contemporânea. Encarte no jornal *Valor*, 12/04/02, ano II, n. 96, 2002. (Parte da obra de Jean-Luc Moulène, para a XV Bienal Internacional de São Paulo).

ROSA, João Guimarães. *Ave, Palavra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

ROSA, João Guimarães. *Às coisas de poesia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

EDUCAÇÃO, ARTE URBANA E CULTURA VISUAL: estéticas periferizadas no ensino de artes visuais[1]

Jhon Maykel Fernandes,[2]
Marilza Vanessa Rosa Suanno,[3]
Núria Lorenzo Ramírez[4]

Resumo

Este trabalho apresenta uma discussão vinculada à tese de doutorado em andamento, intitulada *Arte urbana e cultura visual no ensino de artes visuais: estéticas periferizadas, cultura juvenil e insurgências*. A proposta está alinhada à perspectiva da cultura visual, inserida no campo de estudos transdisciplinares da educação. De modo geral, busca-se compreender as possibilidades de criação e de formação de conhecimentos no ensino de artes visuais a partir da utilização dos repertórios da arte urbana. Como problema investigativo, procura-se analisar como a seleção de conteúdos estéticos da arte urbana pode contribuir para a formação dos estudantes mediante o ensino de artes visuais? Quais tipos de materiais, alinhados à cultura visual e à arte urbana, são selecionados e utilizados pelos professores de artes visuais em suas aulas? E, a partir destes questionamentos, identificar as possibilidades de *práxis* transformadoras e transdisciplinares na educação, com ênfase no ensino de artes visuais.

Palavras-chave: Educação; formação de professores; artes visuais; arte urbana; cultura visual.

1 Trabalho apresentado no GT1 – As artes, as imagens e o ensino das artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Mestre e doutorando em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE-UFG), campus Goiânia. Bolsista do CNPq - Brasil. E-mail: **jhonmaykel@discente.ufg.br**

3 Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2015). Doutorado sanduíche realizado na Universidade de Barcelona (2011/2012). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás, 2006). E-mail: **marilza_suanno@ufg.br**

4 Professora Titular no Departamento de Didática e Organização Educativa da Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona desde 2001. Possui doutorado em Ciências da Educação (1997). Barcelona, Espanha. E-mail: **nuria.lorenzo@ub.edu**

1 Introdução

O presente trabalho[5] vincula-se à área da Educação, à linha de pesquisa Formação Docente e Trabalho Educativo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, ao DIDAKTIKÉ – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas e à Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), visa compreender as nuances formativas da arte urbana no ensino de artes visuais em escolas públicas municipais de Goiânia (GO.)

Para apresentar o tema, ressalta-se que a arte urbana se manifesta como uma forma específica e, simultaneamente, efêmera, suscitando controvérsias ao se considerarem suas possibilidades de fruição, especialmente em função de sua natureza particular de instalação e de sua presença em espaços periféricos. A centralidade do visual na paisagem urbana indica que a escola desempenha um papel relevante no trabalho com as imagens de arte urbana, ao identificar e explorar as potencialidades discursivas que essas imagens podem oferecer. Desse modo, o estudo mostra-se pertinente por contemplar e investigar a função da arte urbana no ensino de Artes Visuais, pois se trata de uma forma de arte que vai além do aspecto estético: expressa identidades culturais, questiona normas sociais e ocupa politicamente o espaço.

Temos a intenção de encontrar maneiras diferentes de confrontar as formas educacionais conservadoras que organizam o ensino e o currículo com base em disciplinas. Desse modo, a pesquisa é conduzida por diversas interrogações, entre as quais se destacam: como o conjunto expressivo das manifestações de arte urbana pode colaborar na formação do estudante, por meio do ensino de artes visuais, favorecendo a produção de saberes, interpretações e formas de perceber, viver, refletir e intervir no mundo? Quais temáticas de artes visuais e expressões urbanas são abordadas pelos docentes no ensino de artes visuais da rede pública municipal de Goiânia? Existem práticas pedagógicas integradoras e transdisciplinares em desenvolvimento no campo do ensino de artes visuais?

2 Arte urbana e educação

A cidade, como a conhecemos hoje, marcada por sua estrutura de concreto e pela verticalização, apresenta-se como uma construção cultural singular, que preconiza um novo tempo na relação entre o ser humano e a cultura. Surge, assim, um novo prisma visual e perceptivo, que tende a favorecer a compreensão de sua complexidade e a revelar sua dimensão plural e constitutiva. Inseridas nesse contexto de interações e tramas culturais, as imagens se configuram como construções simbólicas e político-ideológicas, promotoras de fazeres e práticas de significação por meio de interações dialógicas. Elas desempenham um papel educativo, pois possibilitam nosso posicionamento como sujeitos no processo de formação, refletindo não apenas modos de ver, ser e viver, mas também contribuindo para a produção da alteridade, da identidade e da subjetividade dos sujeitos.

A arte urbana pode ser reconhecida por meio de variados tipos de expressão, como o muralismo, o grafite, o lambe-lambe, as estátuas vivas, as esculturas e outras formas de intervenção. A arte do grafite, no entanto, tem ocupado espaços e ganhado força e destaque não apenas no ambiente urbano, mas também em galerias de arte e museus em todo o mundo. No Brasil, o Ministério da Cultura tem conferido destaque ao grafite, reconhecendo-o como um elemento importante para o desenvolvimento social e cultural das cidades (Brasil, 2024).

Compreendemos que a Arte não se limita a ocupar apenas o lugar de disciplina no currículo; mais do que isso, ela se manifesta com

5 Projeto de pesquisa doutoral com bolsa do CNPq, nas modalidades GD (n° 140653/2024-4) e PDSE – Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (n° 88881.126265/2025-01).

toda a sua significação e presença no contexto escolar, em diálogo com as demais disciplinas e áreas do conhecimento. A partir dessa perspectiva, esta investigação fundamenta-se na compreensão de um ensino de artes visuais que vá além da simples reprodução ou cópia de imagens, que valorize a diversidade cultural e evite a imposição de ideologias redutoras. Além disso, possibilita práticas pedagógicas que promovem a expressão individual e coletiva dos estudantes e estimulam a reflexão sobre o espaço urbano, a identidade e a cultura.

Consequentemente, contribui para uma formação mais crítica, inclusiva e criativa, que reconhece diferentes expressões artísticas e amplia o repertório cultural dos estudantes. Portanto, instiga-nos a compreender, investigar e questionar quais conhecimentos podem ser construídos no ensino formal de artes visuais, de modo a permitir aos estudantes o desenvolvimento da capacidade autoral de leitura e de modos de ver, diante do assédio imagético e mercadológico a que estão expostos em seu percurso cotidiano pelas ruas da cidade.

Com olhar atento a esse fluxo, nesta investigação destacamos as estéticas em seu sentido amplo, considerando o compartilhamento de saberes por meio de técnicas e experiências nas diversas ciências e em outros campos do conhecimento. Nesse sentido, não se justifica a criação de propostas ou projetos curriculares fundamentados em orientações excludentes que, no tocante ao ensino das artes, se limitem aos padrões de culturas dominantes e evidentemente euro-referenciadas (Victorio, 2013). Concordamos que, no processo de formação humana, vincula-se um tipo de partilha igualitária dos bens produzidos pela humanidade, reconhecida como um direito amplo e inalienável de todos.

A investigação aqui desenvolvida, no âmbito teórico, situa-se no diálogo entre os pressupostos da Epistemologia da Complexidade e o conceito de transdisciplinaridade (Morin, 2008; 2011; Suanno, 2015; 2023), articulados à perspectiva da cultura visual (Hernández, 1998; 2007; Martins, 2007; Victorio Filho e Junger, 2024), com o objetivo de reconhecer a potência educativa da arte urbana como expressão estética e artística no ensino de artes visuais. O interesse desta investigação consolida-se na tentativa de compreender a trama visual presente no espaço urbano e suas contribuições para o contexto educativo formal, especialmente no que se refere às potencialidades formativas que podem favorecer o alcance das finalidades do ensino de artes visuais na educação básica.

Na intenção de buscar caminhos para um tipo de ensino de artes visuais que fuja ao padrão redutor e disciplinar, a proposta transdisciplinar sugere uma organização curricular por projetos e, assim, possibilita um trabalho que orienta, de forma cooperativa, o processo de aprendizagem do aluno. Consequentemente, a cultura visual, mais assemelhada a uma "indisciplina", não pode ser trabalhada utilizando os mesmos parâmetros disciplinares. Esse ponto de conexão sinaliza um possível movimento articulador entre a cultura visual e a transdisciplinaridade, diante dos processos regulatórios institucionalizados sobre a arte urbana e das influências sobre o ensino formal de artes visuais.

2 Ensaios metodológicos

É importante destacar que esse movimento investigativo busca, de forma geral, compreender as possibilidades de formação a partir da arte urbana no ensino de artes visuais. Para o alcance dessa proposta, o levantamento teórico, a análise das imagens/expressões artísticas encontradas, juntamente com as falas de cada professor(a), constituirão a metodologia empregada. Consideramos que a arte e a imagem desempenham, na cultura e nas instituições educativas, um papel articulador de uma multiplicidade de sentidos e significados, fugindo da ideia de apenas refletirem a realidade ou mesmo de torná-la real.

Para a construção metodológica, optou-

-se por uma abordagem qualitativa, estruturada na pesquisa exploratória (Lõsch, Rambo, Ferreira, 2023), por se compreender que esta propicia uma compreensão sistêmica da realidade educacional. Trata-se de uma estratégia investigativa que se mostra flexível e aberta à utilização de variadas ferramentas de coleta de dados qualitativos, sem, contudo, descuidar do rigor e da qualidade da investigação.

O material bibliográfico, relacionado à arte urbana e às influências de aspectos secundários ao seu entorno (intersecções com o espaço público urbano, aproximações e distanciamentos em relação à arte e influências artísticas), constituiu-se, basicamente, de livros e artigos científicos encontrados em bases de dados como SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). No campo empírico, o lócus da pesquisa são dez escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Os sujeitos da pesquisa são professores licenciados em artes visuais que atuam como docentes em turmas do Ensino Fundamental II. Os instrumentos aplicados para a captação de dados são: revisão de literatura (RL), busca em bancos de dados e documentos, entrevistas semiestruturadas, análise documental, diário de pesquisa e portfólios.

3 Resultados iniciais/parciais

A pesquisa encontra-se em andamento. Atualmente, o doutorando participa do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PSDE) na Universidade de Barcelona com bolsa CAPES, sob orientação da professora Marilza Vanessa Rosa Suanno (Universidade Federal de Goiás) e coorientação da professora Núria Lorenzo Ramírez (Universidad de Barcelona).

As atividades propostas para o doutorado sanduíche incluem a identificação de ações e projetos que envolvam a cultura visual e o uso do grafite no ensino de artes na educação básica, bem como a visita a espaços culturais e artísticos relevantes para o estudo. A participação em eventos acadêmicos e científicos, assim como em atividades na área de arte e educação que abordem a temática da pesquisa, também faz parte das ações previstas.

Além disso, será realizada uma análise bibliográfica clássica e contemporânea, espanhola e brasileira, sobre as temáticas em estudo, como cultura visual, arte urbana e grafite. Cabe ressaltar que, além dessas atividades gerais, outras ações complementares poderão ser realizadas ao longo da pesquisa, conforme oportunidades e necessidades identificadas. A qualificação da tese está prevista para janeiro de 2027, e a defesa, para julho de 2027.

Nessa breve discussão envolvendo a temática da pesquisa, almejamos que nossas considerações sobre as possibilidades de trabalho com a arte urbana no ensino de Artes Visuais incentivem professores da área e educadores, de modo geral, a desenvolverem um trabalho com imagens em sala de aula, favorecendo a construção de novos conhecimentos por meio de uma mediação crítica e criativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **MinC destaca Grafite como importante ferramenta de desenvolvimento cultural e social urbano**. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2024. Disponível em: **https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/noticias/minc-destaca-grafite-como-importante-ferramenta-de-desenvolvimento-cultural-e-social-urbano**. Acesso em: 14 out. 2025.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacio-

nal. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007.

LÕSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023.

MARTINS, R. Educar com Imagens: múltiplos tempos e interpretação. **Boletim Arte na Escola**, n. 45, 2007.

MORIN, Edgar. **O método 3**: O conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, Edgar. **La Vía. Para el futuro de la humanidade**. Tradução: Núria Petit Fontseré. Barcelona: Paidós, 2011.

SUANNO, M. V. R. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

SUANNO, M. V. R. Didática Complexa e Transdisciplinar. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés. **Didática Crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023.

VICTORIO, Aldo. Arte, poética, imagens, visualidades, jovens e performance no acontecimento cotidiano da cidade mundo. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, ano VI, n. 11, p. 31-46, set. 2013. Disponível em: **https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/10725**. Acesso em: 20 jul. 2025.

VICTORIO FILHO, A.; JUNGER, V. Da problemática da Arte à Educação de hoje: similitudes e distanciamentos. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, UFSM/RS, v. 17, p. 1-16, 2024.

“EU CRIAVA PÁSSAROS... EU GOSTAVA MUITO DO SOFREU E DA GRAÚNA”: autopoiese e memória do sertão paraibano na xilogravura de Ciro Fernandes[1]

Lucas Andrade de Morais[2]

Resumo

Este trabalho investiga como a poética do artista Ciro Fernandes, gravador e ilustrador nascido em Uiraúna-PB, atualmente vive no Rio de Janeiro, com estúdio na Lapa, configura e atualiza memórias do sertão por meio da xilogravura. Com abordagem qualitativa interpretativa e orientação hermenêutica, analisa-se duas obras: a *Uiraunas* e o monumento urbano *Catedral dos Pássaros*. A interpretação articula a autopoiese (Maturana; Varela; Mariotti; Luhmann), a memória coletiva (Halbwachs) e referenciais da arte-educação (Barbosa) para compreender como vida, território e linguagem visual se acoplam na produção de sentidos identitários. Mostra-se que pássaros, topônimos e cenas do cotidiano operam como marcas coletivas que transformam lembranças em patrimônio simbólico, convertendo a gravura e o painel em dispositivos de mediação cultural no espaço comunitário e escolar.

Palavras-chave: Xilogravura; memória social; autopoiese; arte-educação; sertão.

1 Trabalho apresentado no GT1 – As artes, as imagens e o ensino das artes, durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4° Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Artista visual multidisciplinar paraibano. Arte-educador, professor, escritor e pesquisador. Doutor em Letras (UERN). Mestrando em Artes (Prof-Artes/UFPB). Especialista em História da Arte e em Literatura, Cultura e Ensino de Arte. Licenciado em Artes Visuais (UNICSUL) e Letras (IFPB). Graduando em Artes Visuais (Bacharelado). E-mail: **drlucascasandrade@gmail.com**

Introdução

A obra de Ciro Fernandes, gravador e ilustrador nascido em 1942 em Uiraúna, alto sertão paraibano, inscreve-se na arte popular nordestina, especialmente na tradição da xilogravura em diálogo com o cordel, as memórias coletivas e a paisagem simbólica do sertão. Pássaros, topônimos, religiosidades e cenas do cotidiano compõem uma poética que mobiliza repertórios afetivos da infância e reverbera na cultura local. A xilogravura, enquanto linguagem reprodutível, atua como arquivo de signos do território e amplia a circulação de imagens e narrativas, conectando lembranças pessoais a identificações coletivas. Atualmente o artista vive no Rio de Janeiro, com estúdio na Lapa, o que expande os circuitos de difusão de sua produção.

Este estudo tem por objetivo compreender como as xilogravuras de Ciro Fernandes produzem sentidos identitários e culturais ao articular vida, território e linguagem visual em um processo autopoiético de criação e circulação de significados. A reflexão toma como referências a *autopoiese* em Maturana e Varela (1980), ampliada por Mariotti (1999) e Luhmann (1998), e o campo da memória social em Halbwachs (2006) e Todorov (2002), situando as imagens como espaços de atualização de memórias partilhadas. Em diálogo com a Arte/Educação, recorre-se a Barbosa (1995; 1998; 2010) e Dewey (2010) para compreender a obra como experiência e mediação cultural, convocando leitura, contextualização e devolutivas pedagógicas no território. Dessa forma, a gravura opera simultaneamente como arquivo de memória e dispositivo de mediação, configurando e atualizando signos identitários que circulam no espaço comunitário e escolar.

Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo e orientação hermenêutica, articulando análise de fala, imagem e contexto cultural. O *corpus* restringe-se a duas obras diretamente vinculadas a Uiraúna e ao sertão paraibano, selecionadas por sua densidade simbólica e circulação pública: a xilogravura *Uiraunas* (Fernandes, 2025a) e o monumento urbano *Catedral dos Pássaros* (Uirauna.net, 2018). A leitura procede em três eixos complementares. No plano formal, observam-se linhas, contrastes e recorrência de motivos. No plano simbólico, investigam-se pássaros, etimologia de Uiraúna e referências ao cotidiano sertanejo. No plano contextual, consideram-se memórias familiares, religiosidades e práticas culturais locais. A triangulação desses eixos com os referenciais teóricos mencionados busca evidenciar os mecanismos de produção de sentido e a forma como a poética do artista reorganiza vida, cultura e arte em acoplamento ao meio.

O sertão como lugar da memória: Uiraunas e a Catedral dos Pássaros

O conceito de autopoiese foi formulado por Maturana e Varela (1980) para designar a capacidade dos sistemas vivos de se produzirem e se manterem a partir de suas próprias dinâmicas internas. *Autopoiese* significa "auto-produção": cada sistema gera seus próprios elementos, preserva sua identidade mesmo em transformação e organiza-se em fechamento estrutural, ainda que em permanente intercâmbio com o meio. Essa perspectiva amplia a compreensão da vida como um processo relacional, em que não há separação rígida entre organismo e ambiente, mas uma rede contínua de acoplamentos estruturais.

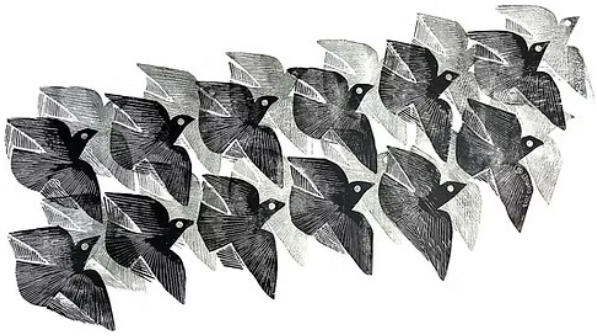
Mariotti (1999) aprofunda essa abordagem ao considerar que a autopoiese pode ser transposta para a cultura e a sociedade, onde sistemas humanos constroem-se a partir da interação entre sujeitos, linguagens e contextos. Nesse campo, a criação artística pode ser vista como fenômeno autopoiético, não se trata de simples reprodução da realidade, mas de reorganização de vivências e afetos. O artista, ao criar, mobiliza sua história, seu entorno e sua subjetividade, transformando-os em linguagem estética que, por sua vez, retroalimenta sua própria vida. Como lembra Coutinho (2024, p. 12), "antes da obra há um indivíduo. Antes

de uma poética, há uma vida", indicando que a produção artística é inseparável da experiência existencial.

No plano da comunicação, Luhmann (1998) amplia a noção de autopoiese ao propor que os sistemas sociais e comunicativos também são autopoiéticos, pois produzem não apenas seus próprios elementos, mas também os sentidos que circulam entre os participantes. Nesse horizonte, a arte funciona como sistema que cria e recria significados de maneira autorreferente, capaz de transformar o vivido em formas visuais, sonoras ou cênicas. Como destaca Rodrigues (2008), os sistemas autopoiéticos não apenas se mantêm, mas atualizam continuamente o campo de sentido em que operam. Assim, a produção artística torna-se campo de reorganização permanente de símbolos, narrativas e memórias.

A origem de Ciro Fernandes está marcada pela vivência no Sítio Canadá, em Uiraúna, sertão da Paraíba, às margens do Rio do Peixe. Em entrevista para José Nêumanne Pinto, o artista recorda o nascimento simples e doméstico: "Nasci numa rede, a parteira se chamava Maria Rosa" (Fernandes, 2021, 00:02:06) e a infância atravessada pelo cotidiano rural, entre açudes, barreiros e a caça de subsistência: "Minha mãe dizia: vai buscar uma rolinha para a gente assar" (Fernandes, 2021, 00:05:19). As memórias também revelam uma infância inventiva, dividida entre o espaço da igreja e o artesanato: "O que estava fora da hóstia eu ia comendo" (Fernandes, 2021, 00:06:57), conta, ao narrar sua experiência ajudando na feitura das hóstias, ao mesmo tempo em que criava brinquedos e imagens religiosas: "Eu fazia muita imagem de Cristo em timbaúba" (Fernandes, 2021, 00:15:37). Além disso, destaca a influência familiar, com tios alfaiates e músicos: "Lourival foi maestro da banda de música do Uiraúna" (Fernandes, 2021, 00:17:53) e a herança artística materna: "Meu talento visual é dela [Socorro]" (Fernandes, 2021, 00:11:06). Essas lembranças mostram que o ambiente de origem não apenas moldou sua sensibilidade, mas também forneceu os primeiros elementos da autopoiese criadora que atravessa sua obra.

FIGURA 1 – *UIRAUNAS*



CIRO FERNANDES, 2019, XILOGRAVURA SOBRE PAPEL, 95 × 65 CM. FONTE: FERNANDES (2025A)

FIGURA 2 – *CATEDRAL DOS PÁSSAROS*



CIRO FERNANDES, 2018, 6 × 4 METROS. FONTE: UIRAUNA.NET (2018)

Em Uiraunas (Figura 1), a fala do artista: "Eu criava pássaro... eu gostava muito do Sofreu e da Graúna" (Fernandes, 2021, 14:56.60), ilumina a dimensão afetiva e simbólica de sua criação. Ao recordar o ato de criar pássaros,

especialmente a Graúna (g*norimopsar chopi*)[3], Ciro não apenas rememora práticas de infância, mas reinscreve no campo da memória coletiva o signo que dá nome à própria cidade. O termo "Uiraúna" (nome do município do alto sertão da Paraíba) deriva do tupi "Guirá-una", que significa "pássaro preto" (Medeiros, 2016, p. 263), e encontra eco tanto em sua experiência biográfica quanto em sua produção imagética.

A xilogravura, nesse sentido, opera como atualização simbólica da identidade toponímica do município, revelando um processo de autopoiese cultural no qual vida, memória e arte se autoalimentam (Maturana; Varela, 1980; Mariotti, 1999). Ao transformar a lembrança pessoal em linguagem visual, Ciro estabelece um vínculo entre sua subjetividade e a memória social de Uiraúna, tornando visível a continuidade entre experiência vivida, etimologia do lugar e poética da gravura.

Nessa chave, a xilogravura não "copia" o real: ela autoproduz seus próprios elementos e sentidos a partir de acoplamentos entre sujeito e meio (Maturana; Varela, 1980), atualizando signos locais em linguagem visual compartilhável (Carvalho, 1995; Costella, 2002). Porque a memória é sempre social, "nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros" (Halbwachs, 2006, p. 30), a matriz impressa funciona como dispositivo de circulação de histórias, convertendo lembranças individuais em lembranças de grupo (Pollak, 1992; 1989). Pelo viés sistêmico, a obra participa de um sistema comunicativo que produz seus próprios sentidos (Luhmann, 1998; Rodrigues, 2008), reforçando Uiraúna como centro de pertencimento.

Transposta ao espaço urbano, a *Catedral dos Pássaros* (Figura 2) monumentaliza essa constelação de memórias e o enunciado torna-se forma coletiva: o voo seriado no muro opera como metáfora de memória compartilhada e liberdade criadora, inscrevendo no território um arquivo vivo de afetos (Halbwachs, 2006; Todorov, 2002). Ao expandir a gramática da xilogravura para a escala pública, Ciro converte a lembrança em marco paisagístico, intensificando o acoplamento entre comunidade e imagem (Dewey, 2010) e evidenciando a autopoiese da memória local: a obra produz e repõe, no cotidiano da cidade, os próprios elementos e sentidos que a sustentam (Maturana; Varela, 1980; Mariotti, 1999). Assim, gravura e monumento funcionam como inscrições materiais da memória coletiva, em que o sertão se narra a si mesmo, pela repetição do pássaro, pelo ritmo do voo e pela permanência do signo na paisagem.

Nessa perspectiva, a xilogravura de Ciro Fernandes pode ser compreendida como expressão de um campo autopoiético no qual vida, memória e arte se configuram mutuamente. A noção de constelações proposta por Coutinho (2024) ilumina esse processo, ao sugerir que a obra é atravessada por múltiplos fios de memória que se entrecruzam na criação artística. Trata-se de uma poética em que o vivido se reorganiza em imagens, revelando não apenas um registro cultural, mas também um movimento contínuo de autocriação e atualização da memória coletiva do sertão.

Considerações finais

A leitura de *Uiraunas* e da *Catedral dos Pássaros* mostrou que a poética de Ciro Fernandes opera como um campo autopoiético em que vida, território e linguagem visual se coengendram. Experiências biográficas, topônimos e repertórios afetivos retornam à obra e são continuamente reorganizados em imagens que circulam e se atualizam, formando constelações de sentido que afirmam pertencimentos e renovam o imaginário do sertão paraibano (Maturana; Varela, 1980; Mariotti, 1999; Luhmann, 1998; Coutinho, 2024). Nessa dinâmica, a gravura e o monumento não espelham o real, mas produzem seus próprios

3 É também conhecido como graúna, chico-preto (Maranhão e Piauí), arranca-milho, chopim, chupim (São Paulo), chupão (Mato Grosso), assum-preto e cupido (Ceará), melro e craúna (Paraíba).

elementos e sentidos em acoplamento com o meio, convertendo o pássaro, o voo e a etimologia de Uiraúna em signos identitários que se inscrevem na paisagem e no cotidiano.

Ao articular memória social e arte-educação, evidencia-se que essas obras podem funcionar como arquivos vivos de lembranças partilhadas, distinguindo a vitalidade da memória do registro histórico e tensionando o esquecimento que fragiliza os laços coletivos (Halbwachs, 2006; Pollak, 1992, 1989; Todorov, 2002; Carvalho, 1995; Costella, 2002). Para a mediação pedagógica, isso implica tratar as gravuras como experiências e textos culturais a serem lidos em seus planos formal, simbólico e contextual, integrando fazer, apreciar e contextualizar para conduzir do gosto inicial à interpretação crítica e à devolutiva comunitária, de modo interdisciplinar e territorialmente enraizado (Barbosa, 2010, 1998, 1995; Dewey, 2010; Sardelich, 2006; Brasil, 2018, 1998; Fazenda, 1994).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação**: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1995.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, José. **Xilogravura popular nordestina**. Fortaleza: Museu do Ceará, 1995.

COSTELLA, Antonio. **A gravura popular nordestina**. São Paulo: Edusp, 2002.

COUTINHO, Marcelo Farias. **Constelações**. Preleção apresentada na disciplina Corpo: Protagonismo e Autonomia do Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, Universidade Federal da Paraíba, 2024. Manuscrito não publicado. Disponibilizado via ambiente virtual SIGAA da UFPB.

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

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

FERNANDES, Ciro. **Uiraunas**. Xilogravura sobre papel, 95 × 65 cm (dimensões externas). Acervo do artista. 2025. Disponível em: **https://www.cirofernandes.com.br/product-page/uiraunas**. Acesso em: 8 jun. 2025.

FERNANDES, Ciro. **Xilogravura de Ciro encanta o Brasil**. Entrevista concedida a José Nêumanne Pinto. YouTube, 14 nov. 2021. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=ahM6QDFN9cw**. Acesso em: 21 set. 2025.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

LUHMANN, Niklas. **Sistemas sociais**: lineamentos para uma teoria geral. Barcelona: Anthropos; México: Universidade Iberoameri-

cana, 1998.

MARIOTTI, Humberto. Autopoiese, cultura e sociedade. **Escola de Diálogo**, 1999. Disponível em: **http://escoladedialogo.com.br/escoladedialogo/index.php/biblioteca/artigos/autopoiese-cultura-e-sociedade/**. Acesso em: 8 jun. 2025.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **Autopoiesis and cognition: the realization of the living**. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1980.

MEDEIROS, João Rodrigues Coriolano de. **Dicionário corográfico do Estado da Paraíba**. 4. ed. João Pessoa: IFPB, 2016.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200–212, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3–15, 1989.

RODRIGUES, Léo Peixoto. Sistemas autorreferentes, autopoiéticos: noções-chave para a compreensão de Niklas Luhmann. **Pensamento Plural**, Pelotas, n. 3, p. 105–120, jul./dez. 2008.

SARDELICH, Maria Emilia. Cultura visual e ensino de arte: trajetórias e perspectivas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 45–62, 2006.

TODOROV, Tzvetan. **Los abusos de la memoria**. Barcelona: Paidós, 2002.

UIRAUNA.NET. Monumento "Catedral dos Pássaros" é inaugurado em Uiraúna; vídeo e fotos. **Blog do Geraldo Andrade**, mar. 2018. Disponível em: **https://www.blogdogeraldoandrade.com/2018/03/monumento-catedral-dos-passaros-e.html**. Acesso em: 29 set. 2025.

AMPLIANDO REPERTÓRIOS: a monitoria como prática de formação plural na licenciatura[1]

Nikarla Raquel da Paz Costa Silva,[2]
Luca Delmas Mendes,[3]
Mariana do Vale Gomes[4]

Resumo

Este trabalho apresenta reflexões sobre aproximações às artes gráficas a partir de uma perspectiva decolonial, feminista e *queer*, desenvolvida pelos estudantes de monitoria do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRN no planejamento e realização de uma aula expositiva e dialogada. A compreensão do papel do monitor no espaço acadêmico apoia-se em Santos e Ferreira (2019), enquanto as discussões teóricas que orientaram a aula basearam-se em Ellen Lupton *et al*. (2023) e Ana Mae Barbosa (2022). Busca-se, assim, ampliar as discussões sobre a formação docente em artes visuais, destacando o potencial das trocas de referências contemporâneas no processo educativo ainda em espaço acadêmico, enriquecendo o repertório e desenvolvendo a confiança dos monitores na prática docente em sala de aula.

Palavras-chave: Arte gráfica; arte contemporânea; artes visuais; monitoria.

1 Trabalho apresentado no GT 1 – As artes, as imagens e o ensino das artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Graduanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN. E-mail: **nikarlaraquel.av@gmail.com**.

3 Graduando do curso de Licenciatura em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN. E-mail: **ludelmas00@gmail.com**.

4 Professora adjunta do Departamento de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. E-mail: **mariana.vale@ufrn.br**.

Introdução

A monitoria de ensino é uma oportunidade para estudantes de graduação se aproximarem da atividade docente, pois, ao serem selecionados, passam a ter contato direto com disciplinas de sua própria formação, o que lhes permite aprender no contexto universitário em que estão inseridos (Santos; Ferreira, 2019, p. 252).

O projeto de ensino "Monitoria para Área Gráfica 2025" do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRN, sob coordenação da Profa. Dra. Mariana do Vale, selecionou três monitores para atuar durante o ano letivo junto aos componentes curriculares Projeto Gráfico I, Projeto Gráfico II, Gravura I e Gravura II. Dessa forma, fomos apresentados à oportunidade de ampliar a experimentação teórico-prática, oferecendo atendimentos mais direcionados aos discentes e, ao mesmo tempo, possibilitando nosso aprofundamento na atividade docente e nas especificidades da área gráfica.

O presente relato refere-se a uma das atividades da monitoria na disciplina Projeto Gráfico I, ofertada no semestre de 2025.1. Busca-se, com ele, compreender como a elaboração de um planejamento e a realização de uma prática docente mais diversificados podem contribuir para a aprendizagem dos discentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Além disso, ressaltamos como essas atividades, aliadas à interação com a metodologia de ensino e avaliação proposta pela professora orientadora, contribuíram para a nossa própria formação, refletindo-se não apenas na preparação para a docência no ensino formal e não formal, mas também em outros espaços da licenciatura.

Construção de um referencial imagético para todes

Dentro do componente curricular Projeto Gráfico I, que integra a grade curricular dos anos iniciais do curso, há uma carga horária de extensão que, este ano, foi direcionada para o projeto Circuito Expositivo de Lambes. Para realizá-lo, a avaliação da segunda unidade consistiu na divisão dos estudantes em grupos para pesquisar instituições ou organizações, contatá-las e, a partir disso, elaborar um diagnóstico que orientasse as necessidades e os objetivos do cartaz a ser desenvolvido. Nessa etapa, os grupos apresentaram um primeiro esboço do cartaz, escolha de fonte e cores alinhado aos levantamentos feitos junto à instituição e uma pesquisa por referências gráficas para amparar as decisões do grupo.

Entre as atividades desenvolvidas pela monitoria está a participação dos monitores na avaliação dos trabalhos discentes. Assim, em diálogo com a professora, tivemos acesso aos projetos e pudemos discuti-los a partir de critérios pré-estabelecidos. Com base na observação do processo dos cartazes, foi solicitado aos monitores a preparação de uma aula para expandir e atualizar o repertório visual dos discentes, pois, na terceira e última unidade, eles apresentariam a versão final do cartaz.

Como parte da orientação inicial, foi indicada a leitura do livro *Extrabold: um guia feminista inclusivo anti-racista não binário para designers*, de Ellen Lupton *et al.* (2023). O livro discute design gráfico a partir de uma perspectiva inclusiva, diversa e contemporânea, explorando as estruturas de poder que atravessam a prática do design e como diferentes sujeitos podem navegar por elas. Essa leitura se mostrou fundamental para compreender alguns tensionamentos presentes na disciplina.

Como as aulas da disciplina, até então, concentravam-se na apresentação de noções básicas de composição — tais como alinhamento, cor, tipologia etc. —, tornou-se importante compreender as discussões atuais sobre o campo antes de transmiti-las aos estudantes e articular essas noções com as artes visuais. O objetivo de trabalhar esses conceitos fundamentais do design não era segui-los à risca, mas entender como ultrapassá-los e até mesmo questioná-los — algo que os estudantes tinham dificuldade de perceber apenas apoiados nas primeiras aulas.

Tal dificuldade não é isolada, mas está relacionada a uma compreensão tradicional do design. Sabe-se que, ao longo do tempo, a história do design consolidou práticas e discursos que reforçam a ideia de que uma peça gráfica deve ser criada de forma objetiva, neutra e orientada exclusivamente às demandas de um cliente. Como aponta a designer gráfica Helen Armstrong (2015, p. 10), "os modelos iniciais de design gráfico tinham como fundamento os ideais de anonimato, e não de autoria". Esse princípio, ao privilegiar a funcionalidade e a impessoalidade, contribuiu para a construção da noção de que o design é um campo essencialmente técnico, regido por regras rígidas e pela eliminação de subjetividades. Consequentemente, a clareza em transmitir a mensagem de um cliente em detrimento da perspectiva pessoal seria o objetivo de todo designer (Armstrong, 2015, p. 10).

A princípio, o objetivo da aula era o de ampliar o referencial imagético dos estudantes para além de uma perspectiva eurocêntrica e normativa. Ao mesmo tempo, procuramos aproximar os estudantes de uma prática gráfica das artes visuais, de modo que suas vivências se tornassem parte do projeto gráfico do cartaz. A professora demonstrava uma preocupação muito clara, transmitida também aos monitores, em fazê-los compreender que não existia separação entre o fazer artístico e o fazer gráfico, e que aquela disciplina pertencia ao curso de Artes Visuais, não ao de Design. Isso, em nossa compreensão, lhes permitia ser mais livres e independentes, explorando o cartaz como campo de experimentação artística, que podia, inclusive, romper com os aspectos técnicos discutidos em sala de aula e que são próprios do design gráfico.

Até então, o que se observava era que o repertório visual de cada grupo ainda não se articulava com a potencialidade artística do projeto, uma vez que os discentes ainda estavam muito presos à ideia formal do design gráfico.

Cabe pontuar que este componente é ofertado para o 3º período do curso e, portanto, o repertório mais aprofundado nas Artes Visuais ainda está em construção. Para exemplificar, pode-se citar a produção inicial do aqui intitulado[5] grupo 1 (Figura 1), composto pelos discentes: David Tomé do Nascimento, Iris Vivian de Araujo Gomes, Sara Helen Cardoso de Araujo Silva, Téo Aquiles de Oliveira e Vivian Leticia Martins de Lima.

FIGURA 1 – EXPERIMENTAÇÃO INICIAL DO GRUPO 1



FONTE: IMAGEM CEDIDA PELOS AUTORES (2025).

Como observa a artista Fayga Ostrower (1983) no fazer artístico as escolhas formais e temáticas são atravessadas por afetos, percepções e intuições das quais muitas vezes o artista sequer tem plena consciência. No entanto, percebia-se entre os estudantes uma dificuldade em explorar o cartaz como suporte de ex-

5 Para facilitar a leitura, os grupos foram identificados por ordem de menção no texto, sem correspondência com a ordem real de apresentação na disciplina.

pressão artística: em vez de se apropriarem de suas experiências prévias nas artes visuais — como desenho, pintura, composição, experimentação de texturas e materialidades —, restringiam-se aos elementos mais convencionais do design, tratando o cartaz apenas como peça gráfica e não como um campo aberto para investigação visual. A preocupação predominante recaía sobre a legibilidade e a clareza do texto, o que resultava em uma ênfase excessiva no conteúdo escrito e em menor valorização dos recursos gráficos e da composição do cartaz.

Na figura 2, encontra-se o processo de criação do grupo 2, com os membros: Maria Luisa Figueiredo de Andrade, Cristophe Vinicius Leocádio de Souza, Ana Beatriz Barbosa de Lima e Kyma Isabel Anastasia Kouli Cavalcanti. Neste caso, é possível observar uma disposição rígida dos elementos, com um grande apego formal e predominância de uma organização de caráter informativo. Tal postura limitava o potencial expressivo e artístico do cartaz, como é possível ver tanto na figura 1 como na figura 2.

FIGURA 2 – EXPERIMENTAÇÃO INICIAL DO GRUPO 2



FONTE: CEDIDA PELOS AUTORES (2025).

Deu-se início então ao planejamento da aula, que foi desenvolvido de forma conjunta entre os monitores. A leitura do livro *Extrabold* foi o ponto de partida para que a ideia de um repertório diverso fosse passada para os monitores, pois nos deparamos com afirmações como a de Sales (2023, p. 28) de que, dentro do próprio design, havia um movimento para romper com um referencial eurocêntrico.

> Na tentativa de analisar criticamente o design eurocêntrico, profissionais da educação começaram a diversificar seus materiais de ensino, inclusive incentivando estudantes a encontrar maneiras de representar sua identidade em seus trabalhos de design.

É importante ressaltar que os monitores já possuíam certo repertório e vivência dentro da temática decolonial, feminista e LGBTQIA+, sendo duas mulheres e um transmasculino, todos latino-americanos que têm suas pesquisas artísticas atravessadas por questões de gênero, corpo e território. Das provocações iniciais encontradas no livro *Extrabold*, cada monitor aprofundou suas pesquisas gráficas e foi feito o planejamento da aula denominada "Outras perspectivas de práticas de design", que foi dividida em três focos temáticos, com um monitor à frente de cada um, sendo eles produções *queer* dentro das artes gráficas (Figura 4) conduzido pelo monitor Luca Delmas, festivais de posters de países não hegemônicos apresentados pela monitora Nikarla Raquel e o pensamento tipográfico além do tradicional explorado pela monitora Ana Flávia. A importância dessa discussão encontra eco também no que aponta Barbosa (2022), ao afirmar que a arte-educação deve ser um espaço de resistência, onde as narrativas coloniais são desafiadas e novas formas de ver e entender o mundo são construídas.

FIGURA 4 – PARTE DO MATERIAL DA MONITORIA



FONTE: LUCA DELMAS, NIKARLA RAQUEL E ANA FLÁVIA (2025).

A aula, expositiva e dialogada, foi mediada pela monitoria e complementada pela professora da disciplina, possibilitando que as escolhas imagéticas dialogassem com o trabalho em desenvolvimento de cada grupo. Considerando o acompanhamento da pesquisa e a experimentação gráfica dos grupos no decorrer da disciplina, nessa construção de visualidades, buscamos imagens capazes de enriquecer e expandir o repertório dos estudantes, ampliando suas possibilidades criativas e repertório de meios de pesquisa para uma continuação de expansão de repertório.

Neste sentido, a aula também ofereceu aos discentes acesso a diferentes espaços e meios de pesquisa de imagens, como acervos digitais, livros de referência e exemplos da própria cultura local, uma vez que, como já mencionado, a disciplina Projeto Gráfico I recebe, em sua maioria, estudantes nos primeiros anos de formação do próprio lugar nas artes visuais e apresentava certa defasagem no conhecimento sobre onde e como buscar repertórios de referências artísticas, especialmente contemporâneas.

Dessa forma, os estudantes foram motivados a realizar novas experimentações após a aula em questão. Alguns cartazes sofreram mudanças radicais, como o do grupo 1 (Figura 5). A ilustração assume agora o protagonismo da composição, enquanto o texto é organizado em função dela. Essa escolha também revela a presença de um artista no processo, mostrando que o cartaz começa a ser entendido como um suporte de expressão artística.

FIGURA 5 – TRABALHO FINAL DO GRUPO 1



FONTE: CEDIDA PELOS AUTORES (2025).

Nota-se o impacto positivo da aula expositiva e dialogada na construção dos cartazes dos estudantes. Optar por introduzir um referencial de base decolonial e não hegemônica reverbera na ampliação de possibilidades de criação e provoca uma aproximação do próprio território onde se produz, tornando mais íntima a relação com o que se produz, um processo do fazer artístico. Com isso, é perceptível uma das diferenças com as ideias de produção em design gráfico, no qual o objetivo é utilizar estratégias para a melhor comunicação sobre um produto que em geral serve a um cliente, mesmo essa ideia sendo uma questão de discussão pertinente no meio do design, como cita Armstrong (2015, p. 11).

> [A]inda hoje, alguns designers continuam a defender os ideais de neu-

> tralidade e objetividade que foram essenciais no período formativo da disciplina. Para esses profissionais, a mensagem do cliente é o componente central de suas obras. Eles se esforçam para transmitir essa mensagem com clareza, ainda que hoje seus olhos pós-pós-modernos estejam conscientes da impossibilidade da neutralidade e da objetividade.

De maneira geral, os cartazes passaram a investir na visualidade enquanto estratégia e discurso, enquanto o conteúdo textual passou a funcionar também como elemento gráfico. O mesmo pode ser observado no cartaz do grupo 2 (Figura 6). Os instrumentos musicais deixam o centro e passam a ocupar todo o fundo da imagem; os elementos textuais já não parecem presos a "caixinhas". O cartaz perde a rigidez e explora a dinamicidade dos elementos, conduzindo nosso olhar com leveza e ritmo, em contraste com a composição mais estática anterior.

FIGURA 6 – TRABALHO FINAL DO GRUPO 2



FONTE: IMAGEM CEDIDA PELOS AUTORES (2025).

É possível perceber, portanto, como um planejamento docente voltado para as imagens contemporâneas e com preocupações políticas e sociais potencializaram a expressividade dos trabalhos. Descentralizar o olhar é também deixar a própria experiência contaminar o trabalho.

Considerações finais

Ao ter acesso ao processo de avaliação da disciplina, os monitores puderam identificar, em conjunto com a professora, dificuldades e necessidades nos processos criativos dos discentes. A aula, ao dialogar com as produções e incentivar suas singularidades, aproximou perspectivas do design e das artes visuais. Essa experiência reforçou a compreensão de que os cartazes, assim como as obras de arte, "revelam a experiência do artista, como indivíduo, diante de propostas e valores que existem em sociedade" (Ostrower, 1983, p. 32).

Ressalta-se que os monitores se encontravam em diferentes etapas de envolvimento com a docência. No curso de Licenciatura em Artes Visuais, a formação inclui três disciplinas de estágio obrigatório. À época, os discentes Luca Delmas e Ana Flávia encontravam-se no estágio inicial, voltado à observação na educação básica, atuando no ensino infantil e fundamental, enquanto a monitora Nikarla Raquel já havia concluído todas as etapas previstas que configuram três estágios obrigatórios, sendo dois em ensino formal na educação básica e a possibilidade do terceiro ser em ensino não formal, atuando em galerias, museus, hospitais entre outros. Nesse sentido, a oportunidade de ministrar uma aula no ambiente acadêmico contribui de forma significativa tanto para aqueles que já haviam vivenciado os estágios em ensino formal e não formal quanto para os que ainda estavam nos primeiros contatos com a prática docente.

Por fim, a experiência possibilitou a construção de repertórios e o desenvolvimento da confiança dos discentes, ao mesmo tempo em

que os aproximou de posturas não eurocêntricas e de uma ênfase artística, em contraste com as perspectivas conservadoras e centradas no design gráfico.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, Helen. **Teoria de Design Gráfico**. 1. ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2015. *E-book*.

BARBOSA, Ana Mae. LUTAS PELA DECOLONIZAÇÃO DA ARTE E DA EDUCAÇÃO. **Revista VIS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 152–176, 2022. Disponível em: **https://periodicos.unb.br/index.php/revista-vis/article/view/48415**. Acesso em: 19 set. de 2025.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. 24. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

LUPTON, Ellen *et al*. **Extrabold**: um guia feminista inclusivo anti-racista não binário para designers. São Paulo: Olhares, 2023.

SANTOS, F. C. B. dos; FERREIRA, L. G. A monitoria de ensino na educação superior e seu aspecto colaborativo na formação e no processo ensino-aprendizagem. **Educação em Análise**, Londrina, v. 4, n. 2, p. 247-268, 2019. DOI: 10.5433/1984-7939.2019v4n2p247. Disponível em: **https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/38973**. Acesso em: 18 set. 2025.

CAPRINT: PRODUÇÃO GRÁFICA E CULTURA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A formação do olhar como ferramenta de leitura do mundo[1]

Raoni Moreno[2]

Resumo

O CAprint é um projeto de extensão que integra design gráfico, cultura visual e educação básica no CAp-UERJ, promovendo práticas de criação que articulam expressão, crítica e participação social. A iniciativa parte do entendimento de que a escola é um espaço privilegiado para a leitura e a produção de imagens, fundamentais na formação contemporânea. O projeto desenvolve oficinas, campanhas gráficas, muralismo, estamparia, capas de discos, cartazes e livros coletivos, como *Livre* e *Compacto Afetivo*, além de colaborar na identidade visual das Olimpíadas do colégio e criar o jornal impresso *Bravo*. Essas ações ampliam o protagonismo estudantil, fortalecem o vínculo entre universidade e escola e revelam o potencial do design como prática pedagógica, cultural e social. Ao articular produção e reflexão, o CAprint contribui para uma formação crítica, sensível e plural.

Palavras-chave: Design gráfico; Cultura visual; Educação básica; Produção coletiva.

1 Trabalho de pesquisa apresentado ao GT 1 – As artes, as imagens e o ensino das artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte/4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de Outubro de 2025.

2 Professor de Design Gráfico no CAp Uerj. Doutor em artes visuais pela UERJ, possui mestrado em Artes pela UERJ, graduação em Licenciatura em artes visuais pela UERJ

Vivemos em uma época em que a circulação de imagens determina modos de perceber, agir e comunicar. Nessa condição, tornar a escola um espaço sistemático para a leitura e a produção de visualidades, de modo que a discussão crítica assume caráter formativo imprescindível. É com essa motivação que se desenvolve o CAprint, projeto de extensão vinculado ao Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ), que articula práticas de design gráfico, cultura visual e educação básica. O projeto parte da convicção de que o ensino do design pode ser mais do que transmissão de técnicas: pode constituir um campo de investigação, memória e participação, capaz de ampliar repertórios culturais, estimular autonomia e consolidar a voz dos estudantes no ambiente escolar.

O CAp-UERJ é pioneiro na oferta sistemática da disciplina de Design na educação básica desde a década de 1980, e essa trajetória confere ao projeto um terreno já amadurecido para intervenções pedagógicas mais complexas. Atualmente, a disciplina é oferecida ao 9º ano do Ensino Fundamental e ao 1º ano do Ensino Médio, sob a coordenação pedagógica compartilhada entre a professora Lucimeri Ricas Dias e o professor Raoni Moreno. A experiência conjunta tem fomentado uma atuação intersetorial que articula sala de aula, laboratório e extensão, favorecendo trocas entre estudantes, docentes e a comunidade universitária. Em 2023, o laboratório de design do CAp foi reequipado com impressoras, computadores, scanner, mesa de corte e equipamentos de estamparia graças a um auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), em parceria com o Laboratório de Ensino de Arte (LEA/IART-UERJ), ação que ampliou consideravelmente as possibilidades de experimentação e produção coletiva.

A lógica metodológica do CAprint privilegia oficinas práticas intercaladas com momentos de contextualização teórica e pesquisa histórica. Cada oficina parte de um recorte. Por exemplo, a história do disco de vinil no Brasil, os repertórios visuais do tropicalismo, a estética psicodélica dos anos 1960, ou as estratégias gráficas de campanhas sociais, e propõe exercícios que combinam investigação, produção manual e experimentação técnica com ferramentas digitais e analógicas. O objetivo é que o estudante compreenda tanto os processos materiais de fabricação de um artefato gráfico quanto as condições simbólicas e políticas que lhe conferem sentido. Assim, o aprendizado técnico (uso de softwares, impressão, corte, estamparia) articula-se sempre a um debate crítico sobre linguagens visuais, memória cultural e suas implicações no público escolar.

Entre as iniciativas mais centrais, destacam-se as campanhas gráficas de caráter educativo e de sensibilização, realizadas coletivamente pelos estudantes. No Setembro Amarelo, por exemplo, o CAprint organizou um adesivaço e a produção de cartazes em grande escala que ocuparam corredores, pátios e salas, combinando imagens e mensagens de acolhimento. A ação não se limitou à confecção de objetos: implicou planejamento conceitual, oficinas de redação visual, e dinâmicas de escuta que envolveram professores, técnicos e estudantes. De modo similar, a Semana da Consciência Negra contou com a produção de botons, adesivos e cartazes que circulavam pela escola em sua totalidade, constituindo, além de material de divulgação, um dispositivo pedagógico para discutir representatividade, memória e racismo estrutural. Essas campanhas evidenciam como a produção gráfica, quando orientada pedagogicamente, torna-se instrumento de mobilização e de aprendizagem cidadã.

A interlocução entre design e eventos escolares também se manifesta de forma emblemática na parceria com a equipe de Educação Física durante a organização das Olimpíadas do Colégio. Desde 2019, os estudantes de Design criam propostas para a logomarca, medalhas, convites, regulamentos e a camiseta oficial do evento. A camiseta escolhida passa a funcionar como variante do uniforme escolar durante a semana das Olimpíadas, fazendo com que a autoria estudantil ganhe visibilidade concre-

ta: ver sua arte usada por toda a comunidade confere ao aluno uma experiência de protagonismo inusitada, reforçando o sentido de pertencimento e o reconhecimento do trabalho criativo como algo de valor coletivo. A votação pública entre as propostas reforça práticas de deliberação e participação democrática.

No campo da produção editorial e da memória afetiva, o CAprint realizou duas experiências coletivas significativas. Em 2023, foi produzido o livro *Livre: um livro de imagem de gêneros*, iniciativa interativa que reuniu mais de vinte estudantes em torno de questões sobre corpo e gênero; o livro teve ampla repercussão no CAp e em espaços acadêmicos da UERJ, sendo apresentado em seminários e eventos. Em junho e julho de 2025 ocorreu a oficina que originou o *Compacto Afetivo*, envolvendo estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Cada participante criou, à mão, uma capa de disco compacto em formato 18 × 18 cm, utilizando técnicas como tinta, aquarela, lápis de cor e giz pastel. Além da imagem, os estudantes produziram um texto breve sobre "a música da sua vida", acompanhado de um QR code que direciona para a faixa correspondente no Spotify. Todas as criações foram digitalizadas e encontram-se em fase final de diagramação para publicação independente de 100 exemplares, prevista ainda para 2025, dos quais cada participante receberá uma cópia. O *Compacto Afetivo* combina memória, afetividade e cultura sonora ao articular imagem, palavra e tecnologia, e sua recepção entre os estudantes tem sido marcada por entusiasmo e forte expectativa pela materialização do livro. Também em 2025, o mural coletivo *Fragmento de Nós* constituiu intervenção pública significativa. Desenvolvido a partir de placas de MDF de 15 × 15 cm, com duas peças produzidas por cada estudante do Ensino Médio, o mural foi montado no pátio da escola e funcionou como obra coletiva que integra singularidades em uma unidade visual. Essa experiência permitiu trabalhar simultaneamente questões de identidade, escuta e pertencimento, ao mesmo tempo em que transformou o espaço escolar em superfície vivamente sensível às vozes dos alunos. O trabalho de muralismo, assim como as oficinas de cartazes psicodélicos em formato A1 e as oficinas de capas de discos em formato 31 × 31 cm, articula sempre pesquisa histórica, referência estética e prática de ateliê, criando ponte entre teoria e prática.

Além das práticas manuais, o projeto desenvolve atividades de produção em suporte têxtil e utilitário, como estamparia de camisetas e canecas, que permitem ao estudante experimentar processos industriais em pequena escala e refletir sobre consumo, circulação e uso social dos objetos gráficos. Essas ações são complementadas por momentos de sistematização e documentação: os estudantes produzem portfólios, relatórios visuais e registros audiovisuais que subsidiam avaliações formativas e a divulgação das práticas junto à comunidade escolar e universitária. A perspectiva metodológica do CAprint privilegia a avaliação processual: a cada oficina são realizadas autoavaliações pelos alunos, reuniões de supervisão entre os bolsistas e professores, e registos que orientam ajustes pedagógicos. Em dezembro de 2025, o CAprint realizou uma oficina de stickers — arte urbana em adesivo — composta por dois encontros que reuniram 48 estudantes. Os participantes criaram imagens com elementos que o representassem, personagens e assinaturas visuais (*tags*) que foram escaneadas e produzidas em papel adesivo; a proposta incluiu também uma reflexão sobre intervenção urbana e a circulação da autoria no espaço público. A ação aprofundou questões de autoria, território e visibilidade, oferecendo aos alunos um exercício concreto de aplicar a produção gráfica fora do ambiente escolar.

Outra frente de ação é a criação do jornal semestral *Bravo*, projeto editorial que pretende ser um espaço de materialidade coletiva em contraponto à predominância dos fluxos digitais. O *Bravo* será impresso em formato econômico (A5, conteúdo em preto e branco), com seções para editorial, entrevistas, notícias, página de criação (poemas, tirinhas, ilustrações),

espaço de participação e QR codes que expandem conteúdos multimodais. A concepção do jornal busca integrar aspectos de formação editorial, diagramação e curadoria, devolvendo à comunidade escolar um objeto físico que registre e amplifique vozes.

Os efeitos formativos do CAprint podem ser observados em diversas dimensões. Em termos cognitivos e disciplinares, os estudantes ampliam repertórios históricos e estéticos, aprendem processos gráficos e desenvolvem habilidades técnicas que combinam manualidade e uso de ferramentas digitais. Em termos afetivos e sociais, observa-se um aumento do protagonismo estudantil, maior disposição para participação em espaços públicos do colégio e a emergência de práticas de reconhecimento mútuo. Pedagogicamente, o projeto evidencia que o design, quando integrado a uma proposta crítica de cultura visual, favorece o desenvolvimento de competências de leitura, produção e intervenção social. Tais resultados dialogam com abordagens contemporâneas de cultura visual e educação que ressaltam a importância de trabalhar imagens como formas de linguagem e memória.

No plano institucional, o CAprint demonstra que a articulação entre extensão universitária e escola básica pode potencializar recursos, ampliar redes de colaboração e promover inovações curriculares. A parceria com o LEA/IART-UERJ e o apoio de editais para melhoria de infraestrutura permitiram consolidar um laboratório que funciona como nó entre projetos, cursos e práticas de pesquisa. A interação entre bolsistas, alunos de graduação convidados para oficinas, professores da escola e técnicos amplia as possibilidades de aprendizagem interprofissional e assegura a sustentabilidade de ações coletivas.

As perspectivas imediatas do projeto incluem a publicação independente do livro coletivo *Compacto Afetivo*, a consolidação do *Bravo* como periódico semestral impresso e a continuidade das produções gráficas de cartazes e adesivos para campanhas de temas sociais. Soma-se a isso a ampliação das parcerias interdepartamentais dentro do próprio CAp-UERJ, fortalecendo o caráter colaborativo das ações. Busca-se ainda aprofundar estratégias avaliativas que articulem indicadores qualitativos, como relatos, portfólios e avaliações reflexivas, e indicadores quantitativos de participação, de modo a construir uma base consistente sobre os impactos do design na formação básica. Essas iniciativas visam fortalecer o caráter pedagógico, cultural e comunitário do projeto, contribuindo para sua continuidade e para o amadurecimento das práticas de cultura visual no colégio.

Em síntese, o CAprint apresenta um modelo de intervenção educativa em que a produção gráfica deixa de ser mero fim técnico e transforma-se em processo formativo e comunitário. Ao aproximar cultura visual, pesquisa e extensão, o projeto contribui para uma educação que reconhece as imagens como meios de conhecimento, memória e ação social, e que promove nos estudantes a capacidade de ler, questionar e construir sentidos visuais para além do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A cultura visual como proposta para repensar a educação visual**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Cultura Visual e Educação: conceitos e práticas**. Santa Maria: EdUFSM, 2011.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Processos e práticas de pesquisa em**

cultura visual e educação. Santa Maria: EdU-FSM, 2013.

MELENDI, Maria Angélica. **Estratégias da arte em uma era de catástrofes**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2017.

PEGORARO, Éverly (org.). **Cultura Visual: memória, discursos e socialidades**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

ANEXO COM IMAGENS

FIGURA 1 E 2 – FOTOS DA OFICINA DE CONFECÇÃO DO LIVRO COMPACTO AFETIVO





FONTE: ACERVO PESSOAL, 2025.

FIGURA 3 E 4 – INTERVENÇÃO FRAGMENTO DE NÓS





FONTE: ACERVO PESSOAL, 2025.

FIGURA 5 E 6 – ADESIVOS PARA AS CAMPANHAS DA SEMANA DA CONSCIÊNCIAS NEGRA E SETEMBRO AMARELO - FEITOS POR ESTUDANTES DO 9° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL





FONTE: ACERVO PESSOAL, 2025.

FIGURA 7, 8 E 9 - DESIGN DA RESISTÊNCIA: PROJETO COLETIVO FEITO PELOS ALUNOS DO 1° ANO DO ENSINO MÉDIO DO CAP-UERJ PARA A SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

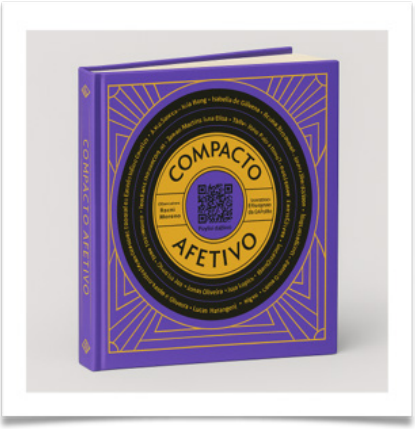






FONTE: ACERVO PESSOAL, 2025.

FIGURA 10 E 11 - PROJETO DO LIVRO COMPACTO AFETIVO





FONTE: ACERVO PESSOAL, 2025.

DESOBEDECER COM A ARTE: um aprendizado necessário[1]

Rodolfo Rodrigues Pontes[2]

Resumo

O presente estudo investiga a arte como uma prática desobediente que questiona e enfrenta alguns paradigmas da Educação Infantil. Para tanto, mobiliza referências como Dennis Atkinson (2018), Gert Biesta (2017) e Cabrera; Ferreira-Santos (2021) para agenciar a arte como um dispositivo emancipador em uma escola infantil na periferia de Campos dos Goytacazes. Dessa forma, os eventos de aprendizagem evidenciam que a arte impulsiona deslocamentos pedagógicos, promove a valorização da cultura periférica da favela e fortalece a construção de pertencimento. Ao criar espaços de relação e criação, a arte se estabelece como um campo fecundo para práticas educativas insurgentes que reconhecem e legitimam as autorias infantis.

Palavras-chave: Prática desobediente; educação infantil; arte emancipatória.

1 Trabalho apresentado no GT1 — As artes, as imagens e o ensino das artes, durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4° Encontro Nacional de Ensino da Arte, realizado virtualmente de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutorando em Artes, PPGArtes-UERJ, Rio de Janeiro, RJ. E-mail **rodriguespontesr@gmail.com**.

Considerações iniciais

A presença da arte na Educação Infantil tem sido frequentemente reduzida a técnicas fragmentadas ou a atividades desconectadas, o que compromete seu potencial criativo e sua força transformadora. Essa abordagem, ainda predominante no contexto educacional brasileiro, reflete modelos curriculares neoliberais, padronizados e descontextualizados que, como aponta Torres Santomé (2012), favorecem interesses mercadológicos em detrimento de conteúdos culturais significativos para a vivência das crianças. Diante disso, este artigo propõe refletir sobre a urgência de uma educação pela arte desobediente, conforme sugerido por Dennis Atkinson (2018), que vá além da simples reprodução e incentive experimentações com processos didáticos e pedagógicos significativos no cotidiano da sala de aula.

Dennis Atkinson (2018) propõe uma concepção de arte que rompa com os moldes normativos e controladores tradicionalmente impostos às práticas educativas. A concepção de educação pela arte desobediente proposta neste artigo, baseia-se na valorização do processo sobre o produto, na experimentação sobre a repetição técnica e na abertura ao desconhecido como condição fundamental para a aprendizagem. Portanto, o fazer artístico na escola pode constituir-se como campo de experimentação e de criação de sentido, em que as crianças possam agir de maneira ética e sensível diante do mundo. A partir do pensamento de Dennis Atkinson (2018), os sistemas educativos que priorizam a eficiência, a mensuração de resultados e a padronização são desafiados a dar lugar a uma ótica pedagógica que observa o erro, o imprevisto e a subjetividade como elementos constitutivos da prática educativa e artística. Nesse sentido, o artigo destaca tal perspectiva, contribuindo para repensar o papel da arte na formação humana, não como adestramento técnico, mas como prática crítica, poética, reflexiva e transformadora.

Dividido em duas seções, este artigo articula as práticas narradas juntamente com a literatura sobre educação e arte. Desse modo, a primeira seção trata do pensamento filosófico e teórico de Dennis Atkinson (2018) acerca da desobediência e suas implicações no cotidiano educativo da sala de aula. Além disso, na segunda seção, tendo como característica uma pesquisa (auto)biográfica, são apresentados o arcabouço metodológico e os eventos de aprendizagem a partir do livro infantil *Da minha janela* (2019), de Otávio Júnior, no contexto periférico de Campos dos Goytacazes/RJ, sendo um recorte da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de janeiro (PPGArtes-UERJ), entre 2022 e 2024.

A arte nos ensina a desobedecer

> *A natureza e a força da prática artística [sendo] o que chamo de desobediente: desobediente aos parâmetros estabelecidos de prática, práticas de pensar, ver, fazer e sentir.*
>
> *Dennis Atkinson, 2018, p. 1*

A arte não apenas desafia convenções estéticas ou técnicas, mas também questiona estruturas de conhecimento e percepções normativas. Ao se posicionar fora dos limites pré-determinados, a prática pedagógica fundamentada na arte inaugura possibilidades de experimentação e invenção que escapam ao controle da racionalidade disciplinar, abrindo caminhos para novas formas de subjetividade e expressão.

Neste texto, a desobediência não é entendida simplesmente como um ato de rebeldia, mas como uma oportunidade genuína de aprendizagem — um acontecimento de não conformidade que desestabiliza o habitual e propicia novas maneiras de pensar e agir (Atkinson, 2018). Trata-se de um processo cria-

tivo pautado pelo envolvimento e pela experimentação, que desafia saberes estabelecidos e práticas consolidadas, abrindo, assim, espaço para o surgimento de novas possibilidades no cotidiano escolar da Educação Infantil.

Convém salientar que este estudo não tem a pretensão de propor um método de ensino. Ao contrário, busca-se propiciar um espaço de reflexões e contribuições experimentais à pedagogia institucionalizada. Sendo a arte concebida como uma fagulha ou um acontecimento coletivo, de espaço para o questionamento, a incerteza e o pensamento crítico, em que é possível subverter as normas de representação do eu, do grupo e da comunidade. Isso se dá em oposição à crescente tendência de conformidade, normatização e prescrição, que caracterizam as práticas pedagógicas em diversos contextos contemporâneos (Atkinson, 2018).

Ana Angélica Albano (2002) já alertava para o modo como a arte, na Educação Infantil, era frequentemente reduzida a um conteúdo disciplinar isolado, restrito a momentos específicos do planejamento pedagógico, ou ainda tratada como um repertório de técnicas voltadas exclusivamente para o desenvolvimento de habilidades motoras ou cognitivas. Essa abordagem instrumentaliza a arte, desconsiderando seu potencial expressivo, formativo e subjetivo. Passadas mais de duas décadas, observa-se que essas concepções ainda predominam em muitas práticas educacionais, revelando uma resistência significativa à compreensão da arte como linguagem, como experiência estética e como forma de conhecimento essencial à infância. A persistência desse modelo revela não apenas uma limitação teórico-metodológica, mas também um reflexo das estruturas conservadoras que ainda permeiam o campo da Educação Infantil.

A primeira afirmação que fazemos acerca da arte na Educação Infantil é que tem se resumido a atividades que não geram efeitos concretos nem influenciam na formação estética das crianças, na expressão por meio de alguma linguagem artística ou na compreensão de mensagens (visuais, musicais, plásticas, pictóricas, design ou de qualquer outra vertente artística). Trata-se geralmente de jogos, imitações ou exercícios que não contribuem para o desenvolvimento da criatividade, da linguagem ou da expressão de emoções. A segunda afirmação é que a prática artística na Educação Infantil deveria partir de vivências cotidianas, sem exigir das crianças, necessariamente, uma formação anterior. Desse modo, afirmamos que a arte não deve ser o eixo central da educação infantil, tampouco um de seus objetivos principais, mas sim um meio pelo qual irá promover ricas experiências estéticas e o desenvolvimento integral das crianças (Abelleira Bardanca; Abelleira Bardanca, 2022).

Carvalho (2021) também faz um alerta quanto aos sistemas de apostilamento e aos livros didáticos padronizados conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os quais têm promovido modelos de docência na Educação Infantil pautados por abordagens prescricionais e de caráter colonizador. O autor acrescenta que a BNCC frequentemente tem funcionado como um veículo de difusão de determinados padrões de atuação docente, sugerindo um modelo normativo — quase como uma gramática — que configura aquilo que poderíamos chamar de uma "docência BNCC". Nesse contexto, tornam-se inevitáveis reflexões sobre o progressivo esvaziamento da autoria docente e o desprezo sistemático pelas realidades socioculturais das comunidades escolares — especialmente aquelas inseridas em cenários de profundas desigualdades econômicas e sociais, como é o caso da escola onde a pesquisa foi realizada. Tal realidade revela uma lógica padronizadora que ignora as singularidades dos territórios e desconsidera as realidades socioculturais como substratos didático-pedagógicos no cotidiano da sala de aula.

Por outro lado, Biesta (2017) destaca haver no ensino de arte contemporâneo dupla crise significativa: o potencial desaparecimento tanto da arte quanto da educação dentro de seus marcos teórico-práticos. A erosão do

papel da arte é particularmente evidenciada por sua crescente instrumentalização dentro do campo educacional. Isso é visto na noção predominante de que as artes na educação devem ser justificadas por sua capacidade de oferecer "algo mais". Esse "algo mais" inclui melhorar desempenho escolar, promover empatia e/ou cidadania, desenvolver habilidades específicas. Nesses casos, o foco muda do valor inerente da arte para os resultados ou benefícios que ela pode produzir. Fica evidente que se terceiriza as experiências da prática artística em si, para instrumentalizar a arte como atividades mecânicas e prescritivas. Por conseguinte, Biesta (2017, p. 37) redimensiona o potencial da arte na educação, destacando que

> […] não se resume a facilitar a expressão, mas sim a conduzir crianças e jovens ao diálogo com o mundo. Trata-se de orientá-los para o mundo e de despertar o desejo de pertencer e interagir com o mundo, e não apenas consigo mesmos. É nesse encontro que suas expressões podem "encontrar" o mundo — material e social — e que tais interações podem servir como ponto de partida para explorar o que significa existir no mundo de maneira madura, ou seja, "no mundo sem ocupar o centro do mundo".

Biesta (2022) ressalta ainda que o desenvolvimento educacional tem sido marcado pela ênfase no controle de todo o processo, o que acaba ofuscando o protagonismo de crianças e jovens enquanto sujeitos humanos em permanente desafio de se desenvolverem de forma autônoma e significativamente. Para tanto, essa perspectiva educativa configura-se como um terreno fértil não apenas para imaginar futuro(s), mas sobretudo para criar e ampliar as possibilidades de sua concretização. Como António Nóvoa (2023, p. 21) enfatiza: "É nossa responsabilidade geracional. Não se trata de nos prepararmos para o que aí vem, ou pode vir. Trata-se de escolhermos os caminhos desejáveis de futuro, e de trabalharmos para que eles se realizem".

Nesse prisma, como destacam Cabrera e Ferreira-Santos (2021) a concepção de educação com viés descolonizador desafia a herança ocidental e sua pulsão etnocêntrica, evidenciando os problemas que se manifestam na estrutura formal e sistêmica da escola. Nesse sentido, a educação é compreendida como um espaço de exercício de Ser, em que se possibilita a realização do potencial humano em sua plenitude. Relaciona-se a um itinerário formativo de caráter existencial — sem se confundir com existencialista — e poiético, entendido não como uma busca meramente estetizante, mas como o criar e o despertar contínuo de sentidos, evocando gestos sensíveis de habitar o mundo com profundidade.

No âmbito de uma educação para a sensibilidade, não se exclui a racionalidade, mas se busca ampliá-la por meio de epistemologias diversas e complementares àquelas de matrizes escolarizantes — iluminista, protestante, aristotélico-cartesiana e eurocêntrica — bem como ao *modus operandi* jesuítico, marcado por exercícios mnemônicos, disciplinares e práticas catequizantes. Significa, assim, cultivar uma formação em que as diferenças culturais não sejam ignoradas nem niveladas, mas enriquecidas dialogicamente (Cabrera; Ferreira-Santos, 2021).

Retomando o pensamento de Dennis Atkinson (2018), aproprio-me do conceito de "eventos de aprendizagem" na pesquisa para compreender processos que emergem como encontros com algo que ultrapassa as estruturas já estabelecidas de conhecimento. Tais eventos têm o potencial de provocar uma reconfiguração ontológica e epistemológica, tanto na atividade docente quanto discente. Atkinson os relaciona a processos de subjetivação e de engajamento com uma ideia, um afeto, uma prática ou uma nova forma de compreensão. Assim, um evento de aprendizagem não se limita a transmitir conteúdos, mas instaura uma experiência que pode desestabilizar modos habituais de compreender e agir, abrin-

do espaço para novas possibilidades de pensamento, criação e aprendizagem. Para tanto, na seção seguinte mostro o contexto e como tal abordagem foi aplicada na sala de aula.

Arte na Educação Infantil: deslocamentos e desobediências

Esta seção propõe reflexões em torno da potência da arte como prática emancipadora no cotidiano escolar. Inspirados no pensamento de Dennis Atkinson (2018), especialmente em sua noção de desobediência, e no horizonte da pedagogia decolonial de Catherine Walsh (2006), o estudo se orienta por experiências construídas a partir do livro infantil *Da minha janela* (2019). Tais experiências revelam como a arte pode instaurar deslocamentos e desobediências às estruturas normatizadoras de ensino, abrindo espaço para práticas artístico-pedagógicas que valorizam a sensibilidade, a imaginação e as narrativas de crianças em uma periferia de Campos dos Goytacazes, dialogando com suas vivências, territórios e modos de existir.

As práticas foram realizadas com uma turma de P1 (Pré-escolar 1 — crianças de 4 a 5 anos), uma unidade de ensino público municipal situada em área periferizada de Campos dos Goytacazes, entre o segundo semestre de 2023 e o primeiro semestre de 2024. Tais propostas contaram com a participação de 20 crianças ao todo, as quais experimentaram em sala de aula "eventos de aprendizagem" que integravam pensamento decolonial e arte, intuindo que "A arte acontece quando cada criança tem o direito de se expressar com a complexidade de que é capaz e pode compartilhar com o coletivo […]" (Lombardi, 2022, p. 52).

De antemão, foram selecionadas três práticas artísticas desenvolvidas a partir do livro infantil de Otávio Júnior. O propósito central foi evidenciar a riqueza e a diversidade da cultura das infâncias e, à luz da pedagogia decolonial discutida por Catherine Walsh (2006), instaurar uma práxis político-pedagógica na sala de aula que reconhecesse e valorizasse o universo sociocultural das crianças. Desse modo, ouvir e dar visibilidade à cultura da favela em sala de aula, de forma potente e criativa, leva as crianças a valorizarem seu contexto e a se reconhecerem produtoras dela.

A obra literária em questão, com formato de 20,5 × 20,5 cm e 48 páginas, apresenta ilustrações que se expandem pelas páginas duplas, cativando as crianças pela força da visualidade. No início do processo criativo, a ilustradora foi convidada por Otávio Júnior a vivenciar uma imersão nas periferias cariocas, experiência que lhe possibilitou apreender, com sensibilidade e autenticidade, a essência do cotidiano desses territórios. Dessa troca singular nasceu *Da minha janela*, livro que fundamenta esta pesquisa. Trata-se de uma obra ilustrada, na qual palavras, imagens e projeto gráfico se articulam de modo dialógico, conferindo-lhe densidade estética e narrativa.

No primeiro evento de aprendizagem, disponibilizei às crianças diferentes materiais — papéis, lápis de cor, giz de cera, canetinhas hidrocor e cola — com o objetivo de estimulá-las a criar coletivamente um mural na sala de aula. Para isso, afixamos uma cartolina branca na parede, que se transformou em suporte para suas produções. Essa proposta, além de configurar um gesto de desobediência ao incentivar a intervenção ativa das crianças no espaço escolar (Figura 1), possibilitou a incorporação de seus contextos de vida ao ambiente da sala, trazendo à tona percepções sobre suas casas, a cidade e a favela onde vivem.

Figura 1 – O mural das crianças finalizado



FONTE: ACERVO PESSOAL (2024).

A proposta seguinte nasceu a partir de uma pergunta dirigida à turma: Do que vocês mais gostaram no livro *Da minha janela*? A resposta foi unânime: as pipas e as casas chamaram mais atenção, sobretudo pela diversidade de cores e formatos. A partir dessa escolha coletiva, as atividades foram organizadas para explorar tais elementos. Como as crianças ainda não dominavam o uso da tesoura, propus que desenvolvessem suas criações com papéis rasgados, tinta guache e canetinhas coloridas (Figura 2).

FIGURA 2 – UMA FAVELA MULTICOLORIDA CRIADA PELAS CRIANÇAS



FONTE: ACERVO PESSOAL (2024).

Para concluir, é importante destacar o desafio de estruturar os eventos de aprendizagem de modo que dialogassem entre si e com as reflexões apresentadas até aqui. Em contrapartida, o gesto de ouvir e valorizar a cultura periferizada da favela no espaço escolar revelou-se potente: ao ser considerada e reconhecida, mostrou sua força na construção do pertencimento das crianças e no reconhecimento de suas autorias. Nesse processo, o mural — antes intocável e restrito — transformou-se em um objeto vivo, que exige interação e intervenção, rompendo com a lógica pedagógica tradicional e instaurando novas formas de relação e criação no cotidiano da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. **O espaço do desenho**: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 2002.

ATKINSON, Dennis. **Art, Disobedience, and Ethics**: The Adventure of Pedagogy. London: Palgrave Macmillan, 2018.

ABELLEIRA BARDANCA, Ángeles; ABELLEIRA BARDANCA, Isabel. Los comienzos del arte. **Infâncias e territórios**, n. 1. São Paulo, 2022.

BERTOLDI, Luca. Learning From Art How to Disobey. **Research in Arts and Education**, *[S. l.]*, v. 2022, n. 2, p. 25-35, 2022. DOI: **10.54916/rae.122973**.

BIESTA, Gert. **Letting Art Teach**. Art education 'after' Joseph Beuys. Arnhem: ArtEZ Press, 2017.

CABRERA, Theda; FERREIRA-SANTOS, Mar-

cos. **Educação como poiesis**. São Paulo: FEUSP, 2021.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O infraordinário na docência com crianças na Educação Infantil. *In*: SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida de (org.). **Infâncias e docências**: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 71-108.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Arte, primeira infância e educação infantil. *In*: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria (org.). **Educação infantil, docência e formação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 45-56.

MATHEW, David. Art, Disobedience, and Ethics: The Adventure of Pedagogy. **Innovations in Education and Teaching International**, *[S. l.]*, v. 55, n. 5, p. 611-612, 2018. DOI: 10.1080/14703297.2018.1505342.

NÓVOA, António. Professores: alargar as possibilidades de futuro. *In*: NÓVOA, António (org). **Professores**: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023. p. 19-27.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Un currículo más justo para otra globalización. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 424, p. 88-91, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

O QUE FAZ UMA SALA DE AULA SER SALA DE ARTE? A invenção de um espaço para a arte em uma escola pública de Japeri[1]

Vitória Luiza Carneiro de Souza,[2]
Daniela Brasil Cassinelli,[3]
Monique Serenado da Silva[4]

Resumo

O presente relato de experiência, construído a partir de uma narrativa escrito-imagética, reflete sobre o processo de invenção de uma sala de artes em uma escola da Rede Municipal de Japeri, na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. A ausência de um ambiente adequado e de reconhecimento da disciplina motivou as três professoras de Arte da escola a procurar, em 2025, um espaço específico para aulas, materiais e produções. O surgimento da sala, resultado de diálogos com a gestão, doações e práticas colaborativas, não envolveu reformas ou burocracias, mas a transformação de uma área ociosa da escola em território inventivo, inspirado em Stela Barbieri (2018), onde pessoas, materiais e espaços são sujeitos da experiência. A narrativa investiga como a existência do espaço pode ressignificar as vivências na/com a arte na escola.

Palavras-chave: Sala de arte; cotidiano escolar; ensino de artes visuais; Baixada Fluminense.

1 Trabalho apresentado no GT1 – As artes, as imagens e o ensino das artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Professora de Arte, graduada em Artes Visuais (UFRJ), especialista em Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais (CPII), Rio de Janeiro, RJ. E-mail: **vitorialuizacarneiro@hotmail.com**.

3 Professora de Arte, graduada em Artes Visuais (UERJ), mestranda em Educação (UFF), Rio de Janeiro, RJ, da-**nielabcassinelli@gmail.com**.

4 Professora de Arte, graduada em Artes Visuais (UFRJ), especialista em História da Arte e da Cultura Visual (UCAM), Rio de Janeiro, RJ. E-mail: **mserenadodasilva@gmail.com**.

O que é preciso para que uma sala de aula seja uma sala de arte? É a partir desse questionamento que esse relato de experiência pretende partir, ao refletir sobre a constituição de um novo espaço para as artes e a transformação nas relações da escola e das/dos estudantes com a disciplina em uma escola da Rede Municipal de Japeri, na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. A análise se dá junto às pequenas ações que contribuíram para a definição desse novo espaço. Trata-se, portanto, de um relato situado, assumindo como ponto de partida as experiências vividas nas práticas docentes cotidianas pelas professoras de Arte dos Anos Finais do Ensino Fundamental da referida escola. Além disso, este trabalho adota como opção metodológica a narrativa das vivências e o uso de imagens fotográficas, alinhando-se a um modo de pesquisar processos pedagógicos que valorizam experiências cotidianas. Segundo Alves (2019), "narrativas e imagens indicam modos de se trabalhar nas escolas, desde sempre, em todos os seus níveis: existem muitas conversas nas escolas e muitas imagens e narrativas são 'usadas' em seus processos pedagógicos, com regularidade" (Alves, 2019, p. 21).

Nós, as três professoras de artes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, autoras deste relato, ingressamos na escola em 2024, através do último concurso público realizado no município. O que encontramos, em um primeiro momento, foi uma escola sem espaço para as artes, tanto física quanto simbolicamente. Essa estrutura limitava o trabalho a ser feito com as turmas, e em pouco tempo, surgiu a necessidade de pensar em práticas que mudassem o cenário desfavorecido da disciplina. Então, a partir de uma relação colaborativa entre nós, procuramos materializar o desejo/necessidade de um espaço específico destinado às aulas, materiais e trabalhos. Por meio de conversas com a gestão, a transformação da ideia em um projeto e a viabilidade de execução, em março de 2025, a sala começou a existir. Uma nova placa indicava que aquele espaço, ao final do longo corredor do primeiro andar, agora era uma sala de artes. As aulas aconteceriam ali.

FIGURA 1 – PORTA DE SALA DE ARTES



FONTE: VITÓRIA LUIZA CARNEIRO, FOTOGRAFIA, ACERVO PESSOAL, 2025.

Chamamos de "invenção" o surgimento dessa sala, justamente porque não resultou de obras, de mobiliários renovados ou de burocracias cumpridas, mas da ação de transformar um espaço que não era em um espaço que passou a ser. Esse espaço, disponibilizado pela gestão da escola, consiste em uma sala que não era utilizada durante o turno da manhã, quando acontecem as aulas dos Anos Finais. Possui um banheiro, com pia, que permite a limpeza dos materiais sem precisar usar os banheiros dos corredores, um quadro branco, um armário, cadeiras e mesas que, por sua estrutura retangular, permitem diversas configurações diferentes para a sala, desde que, ao final da manhã, estejam enfileiradas para as aulas que ocorrerão à tarde, quando a sala volta a ser uma sala de aula regular. De doações, em grande parte, das próprias professoras, os materiais surgiram para ocupar duas singelas prateleiras do armário, dividido com a professora que utiliza a sala no outro turno.

FIGURA 2 – ARMÁRIO DA SALA DE ARTES



FONTE: VITÓRIA LUIZA CARNEIRO, FOTOGRAFIA, ACERVO PESSOAL, 2025.

A pergunta "professora, nós vamos para a sala de artes?", feita na espera de um sim, demonstra o reconhecimento desse novo lugar. Agora, essas palavras juntam-se a outras desse cotidiano: diretoria, secretaria, sala de recursos, sala de leitura, quadra. Todas essas palavras nomeiam um espaço na escola. Em uma leitura literal, o novo espaço é o lugar da escola onde acontecem as aulas de artes. Porém, o que de fato muda com o nome dado ao espaço e a sua função? O que de fato acontece no presente que se diferencia do passado em que o espaço não existia?

Primeiramente, o deslocamento até a sala, ainda que simples, já representa uma mudança em relação ao espaço habitual da sala de aula, que muitas vezes é sentido como um lugar de aprisionamento. Ao sair da sala regular, caminhar pela escola e adentrar a sala de artes, entramos num espaço de liberdade criativa.

Além disso, a organização das mesas durante as aulas de artes é outra, através da sua junção improvisada: em U, em duas mesas gigantes, ou então em mesas para grupos pequenos. Essas disposições tornam a prática educativa mais horizontal e menos centrada na figura do professor. Durante as aulas de artes, os/as estudantes são estimulados/as a criar e a colaborar, incentivando, assim, a autonomia.

A disponibilidade de materiais artísticos também muda a relação com o espaço e a sua valoração pelos alunos e alunas. A sala de artes se torna o espaço onde irão encontrar diversos materiais que não encontrariam facilmente em outros ambientes, dentro e fora da escola. Cada material abre possibilidades infinitas de trabalho e criação.

Para além da conquista de um espaço físico destinado às aulas de Arte para os Anos Finais do Ensino Fundamental, as novas vivências experimentadas pelas professoras e pelas/os estudantes demonstram a abertura para um território inventivo dentro da escola, um lugar onde entramos em *estado de ateliê*. Stela Barbieri descreve o movimento de estar em estado de ateliê como "diálogo em presença, no qual tanto as pessoas quanto os materiais e espaços são sujeito da experiência" (Barbieri, 2018, p. 254). Assim, a sala de artes, ainda que fruto de ações simples, repletas de improvisações, mobiliza estudantes e professoras em novas experiências de criação e investigação.

Nesse contexto, em uma das primeiras aulas de Artes no novo espaço, os estudantes do 8º ano tiveram a oportunidade de experienciar a técnica de aquarela, para a grande maioria um contato inédito. A atividade despertou diferentes reações e percepções: alguns relataram sensações de tranquilidade e bem-estar ao manipular a tinta, outros gostaram de observar os efeitos que eram produzidos no papel (Figuras 3 e 4).

FIGURA 3 – EXPERIMENTANDO AQUARELA



FONTE: MONIQUE SERENADO, FOTOGRAFIA, ACERVO PESSOAL, 2025.

FIGURA 4 – EXPERIMENTANDO AQUARELA



FONTE: MONIQUE SERENADO, FOTOGRAFIA, ACERVO PESSOAL, 2025.

Um episódio curioso ocorreu quando um estudante experimentou uma pastilha de tinta, usando os dedos, para saber se tinha sabor adocicado: "Tia, isso é doce?" disse ele, demonstrando a novidade e o encantamento que a experiência despertou. Esse fato reforça a importância do acesso à arte desde os Anos Iniciais da escolarização, para possibilitar que os alunos ampliem seus repertórios expressivos, culturais e sensoriais.

Observou-se também que para grande parte da turma este foi o primeiro contato com uma prática artística expressiva, diferente das atividades que tinham contato anteriormente que, muitas vezes, restringiam-se a desenhos prontos e estereotipados, destinados apenas à pintura dentro dos contornos, como relatado pelos próprios estudantes.

John Dewey, em seu livro *Arte como experiência* (2010), defende que a arte deve ser vivida como experiência estética e sensorial e não apenas como reprodução técnica. São as qualidades sensíveis vividas por alguém que compõem uma experiência estética, o que observamos, por exemplo, no contato dos/das estudantes com a aquarela, que permitiu, ademais, que cada um deles explorasse sua individualidade, estabelecendo novas relações com a arte.

A invenção dessa sala, uma experiência nova nessa rede municipal, evidencia como a constituição de um espaço próprio para as artes visuais na escola pode ampliar os modos de ver, criar e se relacionar com as imagens. Inspirando-se, ainda, em Stela Barbieri (2018), podemos pensar esse espaço como um "território de invenção", no qual estudantes têm a oportunidade de deslocar-se, física e simbolicamente, para experimentar outros modos de vivenciar a escola.

Todas as novas experiências vividas nesse espaço deram corpo à primeira exposição voltada às artes visuais na escola, ao fim do mesmo ano em que a sala passou a existir. Intitulada "Entre Gestos e Palavras" (Figura 5), a exposição reuniu trabalhos de todas as turmas dos Anos Finais produzidos na sala de artes durante o ano letivo e contou com a presença da artista Patrícia Acosta para compartilhar sua

experiência com o bordado e mediar uma ação de bordado coletivo.

A exposição partiu das novas materialidades e manualidades experimentadas e ocorreu na própria sala de artes, como mais uma forma de afirmação do espaço, propondo refletir o que as mãos podem nos dizer. Cada turma visitou em um horário determinado e interagiram com seus próprios trabalhos e dos/as demais estudantes. A porta, que ao ganhar uma placa, fez parte da primeira ação simbólica da existência do espaço, recebeu diversas respostas para a pergunta "O que a sala de artes significa para você?" (Figura 6), como, "lugar para inspiração", "expressar como eu me sinto", "um lugar livre". Ao lado, uma instalação de fotografias feitas durante as aulas dos processos de realização dos trabalhos, com grande destaque a manualidade envolvida neles. Na (Figura 7), escolhida entre muitas para representar essa experiência, dois estudantes do 8° ano observam trabalhos feitos com papelão pelas turmas de 9° ano.

FIGURA 5 – ENTRE GESTOS E PALAVRAS



FONTE: VITÓRIA LUIZA CARNEIRO, FOTOGRAFIA, ACERVO PESSOAL, 2025.

FIGURA 6 – O QUE A SALA DE ARTES SIGNIFICA PARA VOCÊ?



FONTE: VITÓRIA LUIZA CARNEIRO, FOTOGRAFIA, ACERVO PESSOAL, 2025.

FIGURA 7 – PRIMEIRA EXPOSIÇÃO DE ARTE DA ESCOLA



FONTE: VITÓRIA LUIZA CARNEIRO, FOTOGRAFIA, ACERVO PESSOAL, 2025.

Toda a comunidade escolar foi mobilizada durante o dia da exposição, professores, demais funcionários da escola, alguns responsáveis e, especialmente, os/as estudantes, que

tiveram uma presença ativa como visitantes, mediadores e organizadores. A exposição também recebeu a visita dos/das estudantes da Educação Infantil.

Assim, a narrativa aqui apresentada, do reconhecimento da sala como espaço próprio para a arte e a mudança na forma com que as/os estudantes e a comunidade escolar se relacionam com a disciplina, busca contribuir para as reflexões sobre as possibilidades da disciplina de Artes Visuais, quando não sufocada por questões históricas e estruturais, especialmente em contextos de desigualdade e carências como o ensino público na Baixada Fluminense.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Práticas Pedagógicas em Imagens e Narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2019. 159 p. ISBN 9788524927948.

BARBIERI, Stela. **A Atenção Imersa Na Distração**. Ayvu, Rev. Psicol., Rio de Janeiro, v. 5, ed. 1, p. 245-256, 2018. DOI: /10.22409/ayvu.v5i1.27502. Disponível em: **https://periodicos.uff.br/ayvu/article/view/27502/16008**. Acesso em: 20 set. 2025.

DEWEY, John. **Arte Como Experiência**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes - Selo Martins, 2010. 648 p.

GT 2

ENSINO COMO (E)VENTO: ARTE CONTEMPORÂNEA, ACESSIBILIDADE E DIVERSIDADE

COORDENAÇÃO
PROF. DR. ALEXANDRE SÁ

LAMBE DAS MANAS: a fotografia e o lambe-lambe como expressões de dissidências da/na rua[1]

Ana Beatriz Novais da Silva[2]

Resumo

A partir da atuação do Lambe das Manas, projeto artístico de minha idealização voltado para mulheres trans e cis, travestis e pessoas não binárias racializadas e/ou moradoras de periferias do Rio de Janeiro e municípios vizinhos, este resumo expandido introduz questões acerca da importância de uma sala de aula que desafia hierarquias e que seja constituída como um ambiente ao mesmo tempo acolhedor e transgressor a partir do pensamento de bell hooks. Por intermédio da fotografia, da colagem e do lambe-lambe, o projeto cria um espaço de experimentação livre para artistas iniciantes através da combinação de ferramentas criativas, pensa a arte urbana como estratégia de (re)ocupação da cidade e promove a coletividade como ato político para a valorização de dissidências de gênero, raça e território.

Palavras-chave: Fotografia; lambe-lambe; arte urbana; arte dissidente; arte LGBTQIAPN+.

1 Trabalho apresentado no GT2 – Ensino como (e)vento: arte contemporânea, acessibilidade e diversidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Especialista em Fotografia e Imagem (IUPERJ), Graduada em Comunicação Social (ESPM-RJ), IFRJ, Especialização em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação, Rio de Janeiro, RJ, **novaisanabeatriz@gmail.com**

Sobre o projeto

Lambe das Manas é um projeto social, artístico e político que promove atividades artísticas e educacionais voltadas para pessoas que se identificam como mulheres cis e trans, não binárias e travestis, racializadas e/ou que sejam moradoras de territórios periféricos da cidade do Rio de Janeiro e municípios vizinhos. O projeto oferece oficinas, cursos, encontros entre artistas e divulga oportunidades de editais nas áreas da arte e cultura para seus participantes. A primeira atividade do projeto aconteceu em 2022, quando foi lançada uma chamada pública com inscrições via edital para participação na primeira edição do curso de fotografia e lambe-lambe que teve duração de 3 meses, entre agosto e dezembro. Foram recebidas 135 inscrições e selecionadas 35 pessoas para compor a turma. Durante o curso foram promovidas práticas artísticas através da fotografia, da colagem analógica e do lambe-lambe, além de apresentações teóricas baseadas em referências LGBTQIAPN+ da produção de imagens e encontros com artistas buscando incentivar a produção da turma e debates sobre gênero e raça no mercado da arte.

O curso aconteceu no Centro Cultural Municipal Dyla Sylvia de Sá, localizado na Praça Seca, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Lia Baron chama "manifestações culturais produzidas em territórios populares, bairros pobres, favelas, subúrbios e periferias, assim como nos interiores e rincões do Brasil" de "expressões culturais de dimensão territorial" (Baron, 2019, p. 237) e as destaca pela importante e forte conexão com o território e as relações interpessoais que são ali estabelecidas. Baron cita ainda a definição "chão usado" cunhada por Milton Santos, que afirma que a "identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence" (Santos, 1999 *apud* Baron, 2019). A edição do curso ofereceu auxílio passagem mensal para todos os participantes que tivessem, no mínimo, 75% de presença nas aulas a cada ciclo, aumentando as chances de permanência da turma. Ao final do curso foi promovida uma mostra artística através da ocupação de uma parede no Centro Cultural Municipal Dyla Sylvia de Sá e das ruas com as artes produzidas pela turma.

FIGURA 1 – PRIMEIRA TURMA REUNIDA



FONTE: ACERVO "LAMBE DAS MANAS". FOTOGRAFIA POR MYLLENA ARAUJO.

Em 2024, entre agosto e novembro, foi realizada a segunda edição do curso com chamada pública que resultou em 189 inscrições e, também, 35 participantes selecionadas, seguindo o mesmo formato da primeira edição em relação aos modelos de aula, oferecimento de materiais e bolsas e ocupação das ruas. Em parceria com o Instituto Artistas Latinas, foi promovida a exposição Manga Verde, que contou com as produções dos lambes criados no período do curso e com trabalhos de outras materialidades selecionados através de curadoria, apresentando ao público a diversidade e multiplicidade dos artistas participantes.

Fotografia como ferramenta política

A escolha da fotografia como ferramenta principal de criação artística se dá pela minha própria experiência artística e profissional como fotógrafa e educadora. Desde 2018 atuo com educação popular e utilizo a fotografia com celular como recurso em sala de aula. Com o avanço da tecnologia, atualmente te-

mos celulares com câmeras cada vez mais modernas e recursos de edição mais sofisticados e acessíveis, que permitem a obtenção de imagens com boa qualidade. Essa mudança no cenário é lenta, porém importante para viabilizar o acesso de artistas emergentes que podem contar com as próprias palavras e imagens sobre suas vivências e desejos, tendo o controle de suas próprias narrativas. A fotografia também se mostra presente por meio de aulas expositivas com apresentação de referências LGBTQIAPN+ e/ou racializadas produtoras de imagens que geram debates em torno das questões que estes recortes fotográficos apresentam.

FIGURA 2 – SEGUNDA TURMA REUNIDA



FONTE: ACERVO "LAMBE DAS MANAS". FOTOGRAFIA POR RAYXNNE.

Em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* bell hooks (2017, p. 10) define a devoção de pessoas negras ao estudo como um ato contra-hegemônico. Aqui considero também pessoas LGBTQIAPN+ periféricas e faveladas participantes deste ato revolucionário de resistência que a autora nos apresenta como conceitos transformadores para a educação. Ela afirma a necessidade de perceber cada aluno por meio de suas particularidades e da importância da criação de estratégias para a coexistência de uma sala de aula empolgante com práticas intelectuais e que "nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros" (hooks, 2017, p. 17). A fotografia pode ser uma ferramenta muito potente na criação desta sala de aula.

FIGURA 3 – PARTICIPANTES COLANDO LAMBE-LAMBE



FONTE: ACERVO "LAMBE DAS MANAS". FOTOGRAFIA POR RAYXNNE.

É proibido lamber

A prática do lambe-lambe consiste no uso de papel de baixa gramatura e cola para a fixação de cartazes nas ruas. São muitas possibilidades de papel e tipos de cola possíveis — da PVA à mistura de farinha e água conhecida como grude —, o que torna a técnica acessível para artistas e amplamente utilizada por canais de publicidade. Apesar da crescente popularidade que a técnica vem ganhando, o lambe-lambe ainda é uma prática ilegal na cidade. Existe um Projeto de Lei, de número 4305/2024, que visa sua inclusão na lista de expressões artísticas reconhecidas como importantes para a construção da identidade cultural do Rio de Janeiro. No texto do projeto de lei de Carlos Minc (Brasil, 2024), o lambe-lambe

é reconhecido como uma das "expressões autênticas que capturam as dinâmicas sociais, políticas e emocionais do cotidiano". Ele continua:

> esta técnica de colagem é um veículo para mensagens rápidas e impactantes, frequentemente utilizadas para criticar injustiças sociais e políticas. A sua capacidade de alcançar o público de maneira acessível e direta torna essa forma de arte uma ferramenta poderosa para disseminar informações e gerar debate. O lambe-lambe, que nasce nas ruas, deve ser valorizado como uma expressão legítima da cultura urbana, incentivando a criatividade e a inovação na utilização dos espaços públicos (Brasil, 2024).

O texto afirma que "ao abraçar e valorizar essas manifestações, podemos reforçar a cidadania e fomentar um ambiente mais inclusivo e representativo". Além disso, a formalização da arte pode diminuir a rejeição da população, como acontece com o reconhecimento do graffiti a nível nacional através da Lei nº 14.996, de 15 de outubro de 2024. Contudo, enquanto a lei não é aprovada, resta aos artistas do lambe-lambe a necessidade de traçar estratégias de sobrevivência — para si e para a técnica — para ocupar as ruas sem sofrer violências e repressão e manter viva e soberana a expressão artística por meio da técnica, que está sempre em disputa de espaço com a publicidade. Este é o ponto de encontro entre a arte urbana e os corpos dissidentes. A arte urbana, em especial aqui o lambe-lambe, quando pensado como ferramenta política para corpos dissidentes,

> é um ato de apropriação da espacialidade e de impressão de discursividades ativas e críticas dos modelos estabelecidos ao funcionamento das vidas. Como maneira desobediente de ação, não importa que seja aprovada qualquer proposta é um diálogo direto com aquele que a encontra. O fato de inserir discursos, sobretudo, aqueles que para isso transgridam as narrativas sociais ao fazerem-se presentes convoca uma outra maneira de vislumbrar determinados assuntos e existências que estão ao nosso redor e que oprimimos por incomodarem a nós mesmos (Caiafa, 2021, p. 181).

Quem é que lambe?

O recorte político do projeto reconhece a falta de representatividade e oportunidades para o público no circuito da arte e se coloca como um dos muitos agentes independentes que trabalham para contribuir com a transformação deste cenário. A turma da segunda edição teve 57% de participação de pessoas trans, entre mulheres trans, travestis e pessoas não binárias; 97% de pessoas LGBTQIAPN+ ao considerar também a orientação sexual, entre lésbicas, bissexuais, pansexuais, demisexuais e outros; 80% de pessoas racializadas, entre pessoas pretas, pardas, indígenas e afroindígenas; 90% moradoras de favelas e/ou periferias, sendo mais de 50% dentro da Zona Oeste. São números importantes para um projeto que atua de forma independente com 3 anos de atuação. Os percentuais de participação aliados aos números de inscritos mostram que há muitas pessoas interessadas em estudar arte e estar em coletivo num ambiente que consideram seguro para suas existências não normativas.

Dissidência rima com resistência

Para além da baixa representatividade no circuito da arte, o recorte definido para o projeto também corresponde aos maiores números nos índices de violência e vulnerabilidade no país. Segundo dados do Ipea recolhidos através do Atlas da Violência, em 2022 8.028 pessoas dissidentes sexuais e de gênero foram ví-

timas de violência no Brasil, sendo 3.358 casos contra mulheres trans e travestis, sendo 67,1% de mulheres no total e 57,4% de pessoas racializadas. Pessoas dissidentes são pessoas

> não-aderentes à cisnormatividade (conformidade normativa socialmente imposta à identidade de gênero designada ao nascer) são dissidentes de gênero. As que não aderem à heteronormatividade (conformidade normativa socialmente imposta à heterossexualidade) são dissidentes sexuais. Todas as pessoas não-aderentes à cisheteronormatividade são dissidentes sexuais e/ou de gênero (Bueno; Cerqueira, 2024).

FIGURA 4 – PARTICIPANTES COLANDO LAMBE-LAMBE



FONTE: ACERVO "LAMBE DAS MANAS". FOTOGRAFIA POR MYLLENA ARAUJO.

Ocupar as ruas com arte, produzindo e dominando as próprias narrativas, é também uma forma de resistência social e política e dialoga com a escolha do lambe-lambe como forma de escoar a produção artística com baixo custo e alto poder de replicabilidade. Em "Arte Urbana Queer como ato de resistência ativista", Frederico Caiafa (2021, p. 185) ressalta a "potência de difusão desta arte como dispositivo de resistência que faz da rua um laboratório de experimentos entendendo sua função social ao ressignificar a (des)ocupação da cidade" e que "desobedecer a regras comportamentais é uma atividade política, na qual o sujeito não assume os papeis que são incutidos à sua existência e transgride o que lhe é imposto".

É necessário transgredir e experimentar o espaço urbano e dentre as estratégias para ocupar as ruas minimizando as chances de sofrer qualquer tipo de violência está uma importante característica da arte urbana que é parte essencial da existência do Lambe das Manas: a coletividade. A criação de uma rede não apenas de criação artística, mas também de apoio e compartilhamento de vivências é importante para a comunidade e manutenção do projeto. Se reunir para criar e andar pelas ruas distribuindo arte é um ato de resistência necessário para o artista urbano. Essa movimentação em torno do coletivo é incentivada em sala de aula através de práticas fotográficas em grupo, aulas de colagem com a produção de murais coletivos e outras atividades que têm o mesmo objetivo: fortalecer laços e fazer com que a turma ganhe intimidade e confiança para ter iniciativa própria nas proposições de atividades e na busca pelo caminho coletivo.

REFERÊNCIAS

BARON, Lia. Fomento às expressões culturais dos territórios periféricos: algumas experiências brasileiras. In: CALABRE, Lia; DOMINGUES, Alexandre (org.). **Estudos sobre políticas culturais e gestão da cultura**: análises do campo da produção acadêmica e de práticas de gestão. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2019. p. 237-251. Disponível em: **https://www.gov.br/casaruibarbosa/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/pdfs/estudos-sobre-politicas_miolo.pdf**. Acesso em: 21 dez. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei Nº 4305/2024**. Dispõe sobre o reconhecimento das expressões artísticas charge, caricatura, cartum, grafite, muralismo e lambe-lambe como manifestações da cultura fluminense e institui políticas de incentivo à sua preservação e promoção. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: **http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro2327.nsf/02ac6f279b568e24832566ec0018d839/77ccfc0c3773761203258bb90057e3ee?OpenDocument**. Acesso em: 1 abr. 2025.

CAIAFA, Frederico. "Arte urbana Queer como ato da resistência ativista". **Ephemera**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto, v. 4, n. 9, p. 179-197, 2021. Disponível em: **https://periodicos.ufop.br/ephemera/article/view/4984**. Acesso em: 10 jan. 2025.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2024**. Brasília: Ipea; FBSP, 2024. Disponível em: **https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/14031**. Acesso em 1 abr. 2025.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LUGARES DO SENSÍVEL: comunidades e narrativas como experiências coletivas no ensino de arte[1]

Anthony William Oliveira Fernandes[2]

Resumo

O presente trabalho discute a educação enquanto prática coletiva para além dos espaços institucionais, a partir de vivências cotidianas e territoriais. A proposta de uma aula de Arte investigou as relações afetivas de estudantes com seu bairro de origem, por meio de desenhos e memórias narradas, reafirmando a sala de aula como lugar de escuta e expressão. Através de Fischer (1981), Han (2023) e Halley (2014), é debatida a ideia do espaço como construção da interação sensível entre sujeito e meio, de maneira recíproca, bem como das narrativas enquanto força de ligação coletiva com o mundo. A aula revelou a potência pedagógica das histórias de vida e da interação coletiva, percebendo a escola como espaço de convivência, afeto e formação sociocultural.

Palavras-chave: Educação sensível; comunidade escolar; território; narrativas; práticas pedagógicas.

1 Trabalho apresentado no GT2 – Ensino das Artes, diversidade e acessibilidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Mestrando em Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, **anthonyoliveiraf@gmail.com**

Pensar a educação enquanto prática coletiva presente no cotidiano e nos espaços que habitamos para além daqueles designados como institucionais é imaginar novos percursos e lugares possíveis de serem experienciados e criados.

Para Deleuze (1992, p. 218), "acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volumes reduzidos". Assim, quando desejamos acreditar e criar ambientes educacionais — lugares que ultrapassam o conceito de materialidade, por vezes compostos de uma breve ação que reverbera no outro algo que parece partir de um sujeito, mas nunca o é totalmente, e se entrelaça ao sensível deste — que valorizem a diversidade de seres e saberes, estamos imaginando e criando outras possibilidades de mundo.

Junto a esses desejos e inquietações, a 'Aula do Polo' deu seus primeiros passos. A ideia surgiu a partir da vontade de conhecer mais sobre a relação dos estudantes da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Dom Antônio de Almeida Lustosa, com o bairro Edson Queiroz, onde eles residiam e também onde a escola se localizava, na cidade de Fortaleza-CE.

A importância de articular relações escola-bairro se fortalece quando percebemos a escola enquanto lugar de convivência e formação, não apenas técnica e conteudista, mas também social, assim como o bairro e outros arredores onde os estudantes vivem, convivem e despertam diversos sentimentos e noções de pertencimento. Compreender o ambiente escolar enquanto parte de um contexto sociocultural é necessário para entendermos a complexidade e multiplicidade das identidades, sonhos e pensamentos de seus agentes transformadores, além de pensarmos e repensarmos práticas que tornem a escola um ambiente cada vez mais acolhedor e aberto às várias maneiras de expressão e aprendizado.

Os bairros e as escolas carregam consigo histórias, dialetos, memórias e lutas que existem e resistem através das vivências ali experienciadas — coletivas, em muitos casos — e daqueles que tornaram possíveis suas existências. São lugares de encontro e partilha.

Inicialmente, a 'Aula do Polo' era uma aula pensada para os estudantes citarem lugares do bairro que despertassem neles sensações, lembranças ou quaisquer sentimentos. A proposta era que eles compartilhassem percepções e outras questões, relacionadas ao lugar, que desejassem falar com a turma, além de expressarem como percebiam esses lugares através do desenho.

Nas duas turmas, ambas do 1º ano do Ensino Médio, em que a pergunta "Quais lugares do bairro mais te despertam memórias e sensações?" foi feita, ambas responderam, quase em uníssono, sobre o Polo de Lazer do Edson Queiroz, nome popular da Praça da Juventude Genésio Queiroz. A partir disso, foi pedido que os estudantes descrevessem, de maneira livre, o lugar. Após descreverem, eles eram convidados a desenhar na lousa da sala de aula algo que era parte daquele lugar.

Os estudantes pareciam surpresos ao serem convidados para ultrapassar a mesa utilizada pelos professores e desenharem na lousa. Nas primeiras vezes, era comum perguntarem coisas como "é sério?" ou "tá brincando com a gente?", em tons e expressões que demonstravam descrença e incredulidade.

Segundo Fischer (1981), a existência de uma prática espacial dada através de condutas modificadoras do espaço insere o ser humano no meio, de maneira recíproca. O ser age sobre o meio, de maneira a marcá-lo e sendo marcado por este. Dessa maneira, há uma interação mútua do sujeito com o espaço, capaz de modificar tanto o ambiente quanto a si mesmo, numa relação de reciprocidade.

Uma das principais intenções ao pedir

que os estudantes ultrapassassem a "fronteira" entre suas cadeiras e a mesa dos professores era romper com a noção de um lugar que parece distanciado e símbolo de uma relação tida como autoritarismo, e almejar o entendimento e a prática de uma comunidade pedagógica em que professores e alunos aprendem coletivamente. Outra razão para a escolha da lousa como superfície para que o desenho fosse realizado era estimular o uso de outras materialidades menos convencionais que as habituais folhas de papel para a prática artística.

Enquanto um estudante desenhava (Figuras 1 e 2)3, tornou-se comum que os colegas de turma falassem sobre aquilo que viam. Sugestões, comentários e lembranças vinham à tona. A sala de aula se tornava aos poucos um ambiente em que várias vozes conseguiam ser ouvidas. O ato de narrar uma experiência vivenciada e interpretada pelo sujeito que a compartilhava constituía uma fresta para o íntimo daquele ser, uma vez que as narrações são capazes de nos atribuir um lugar e transformar o ser-no-mundo em um estar-em-casa, possibilitando que a vida adquira significado, apoio e orientação (Han, 2023).

FIGURA 1 – ESTUDANTES DA TURMA 1° ANO B DESENHANDO PARTE DO MAPA COLETIVO DA TURMA



FONTE: ACERVO PESSOAL.

FIGURA 2 – ESTUDANTES DA TURMA 1° ANO A DESENHANDO PARTE DO MAPA COLETIVO DA TURMA



FONTE: ACERVO PESSOAL.

Foram construídos dois grandes mapas, um em cada turma. Depois de desenhar, os estudantes eram estimulados a continuarem contando sobre suas histórias naquele lugar. Muitos relatos envolviam a família, como em um dos casos, em que uma aluna mencionou frequentar o polo regularmente com seus pais e irmã em momentos no qual eles precisavam de um tempo longe de telas. Foi dito por ela que "aqueles eram momentos muito especiais e fáceis de lembrar".

Outros relatos envolviam encontros com amigos, incluindo partidas de futebol com "viradas de jogo de última hora". Também foram

3 Apesar de os estudantes terem permitido que fotografias suas fossem tiradas, optou-se por não mostrar seus rostos e informações pessoais.

citados momentos de insegurança, como situações em que os estudantes presenciaram assaltos, o que os fez terem outros tipos de sentimentos e relações com o lugar.

Juntamente com as linhas, pontos, texturas e narrativas, os estudantes passaram a compartilhar vivências e percepções sobre si e sobre a comunidade, afirmando suas relações com um bairro que está no mundo e que também cria mundos para aqueles que o vivenciam.

> Neste sentido, entende-se o bairro não apenas como um espaço físico delimitado, com suas formas e funções especificas, mas como um lugar de vivência íntima, demarcado e consagrado afetivamente por seus moradores em profundas e duradouras relações de parentesco, vizinhança e compadrio (Halley, 2014, p. 44).

FIGURA 3 – MAPA DESENHADO PELA TURMA 1° ANO A



FONTE: ACERVO PESSOAL.

FIGURA 4 – MAPA DESENHADO PELA TURMA 1° ANO B



FONTE: ACERVO PESSOAL.

Assim, podemos pensar a relação das comunidades pedagógicas, como a escola, e seus ambientes de entorno como fundamentais para as condições de vida e de aprendizagem. Ao propor alternativas que percebam e valorizem os estudantes como protagonistas de suas próprias histórias, ao passo em que a coletividade também seja valorizada e entendida como elemento necessário para a vida, podemos esperar e dar novos passos em busca de artes e pedagogias que proporcionem experiências e modos de aprender e criar mais coletivos e acolhedores.

> Investir em histórias de vida é pensar e praticar educação como um processo de indagação, de investimento na formação de um capital cultural e simbólico. [...] Reconstruir histórias de vida ou tratar a vida como uma história é reconhecer que a realidade é formada por elementos justapostos e descontínuos nos quais cada pessoa é única, marcada por múltiplas identidades, desejos, afetos imprevisíveis e difíceis de captar. Histórias de vida refletem visões e versões de mundo, subjetividades que se colocam em relação com saberes e fazeres revisando conceitos e, principalmente, revisando os poderes dos conceitos

> para (re)construir parcerias com as vozes de alunos e educadores, suas memórias e experiências (Hernández; Tourinho; Martins, 2017, p. 6).

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FISCHER, Gustave Nicolas. **La psychosociologie de l'espace**. 1. ed. Paris: Presses Universitaries de France, 1981.

HALLEY, Bruno Maia. O bairro e os enredos do lugar/The neighborhood and the plots of place. **Geograficidade**, Niterói, v. 4, n. 1, p. 43-57, set. 2014. Disponível em: **https://periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/12888**. Acesso em: 15 set. 2025.

HAN, Byung-Chul. **A crise da narração**. Tradução de Daniel Guilhermino. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

HERNÁNDEZ, Fernando; TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Aprender História do Ensino de Arte através da realização de histórias de vida. **Revista UFG**, Goiânia, v. 8, n. 2, 2017. Disponível em: **https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48113**. Acesso em: 15 set. 2025.

LANCHONETE<>LANCHONETE COMO DISPOSITIVO POLÍTICO-SOCIAL: poéticas de trânsito e educação emergente na Gamboa[1]

Bruna Ribeiro Novaes[2],
Maria Luiza Figueiredo Martins Barros[3]

Resumo

Este trabalho tem como objetivo investigar o projeto artístico *Lanchonete<>Lanchonete*, de Thelma Vilas Boas, enquanto um espaço de confluência de saberes, de fabulações, e de ações artístico-pedagógicas que se relacionam com o território em que estão inseridas, nos tensionamentos e limites do binômio arte-vida. Por meio da análise de uma fala da artista para o projeto *Sabotagem no Museu: quem pode transitar pelos espaços de arte?*, L<>L aparece como um quadro-vivo que retrata experiências envolvidas por comensalidade e por educação emergente, promovendo poéticas de trânsito, inclusão e resistência contracolonial, em ampliação das possibilidades formativas críticas. Discutimos, assim, uma poética política dispositiva, que torna o sujeito ativo frente sua própria narrativa, entre as fronteiras da estética, da educação, da assistência social e da própria vida.

Palavras-chave: Arte e política; contracolonialidade; território; educação emergente.

1 Trabalho apresentado no GT2 –Ensino das Artes, diversidade e acessibilidade, durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Estudante de Graduação, UERJ, Rio de Janeiro, RJ, **novaes.bruna@graduacao.uerj.br**

3 Estudante de Graduação, UERJ, Rio de Janeiro, RJ, **malufigueiredobarros@gmail.com**

1. TERRITÓRIO

A região central da cidade do Rio de Janeiro é marcada por uma historicidade profundamente escravista. Até a primeira década do século XIX, grande parte dos escravizados que chegavam à capital desembarcaram na atual Praça XV, para então serem comercializados na rua hoje conhecida como Primeiro de Março. Todavia, em 1811, devido ao intenso fluxo de escravizados nesse espaço, que se tornou um dos mais enobrecidos do Centro, o vice-rei do Estado do Brasil decide transferir o desembarque para um ponto mais ao norte: o Cais do Valongo.

A partir disso, esse espaço se transformou em um grande complexo de economia escravista, onde funcionavam venda, compra e catequização dos cativos desembarcados. Também se tratava das doenças que acometiam os recém-chegados, na região próxima ao Cemitério Pretos Novos, na atual rua Pedro Ernesto, onde eram enterrados os que não resistiam a tamanha violência. A região tornou-se conhecida, consequentemente, como Pequena África, nomenclatura cunhada por Heitor dos Prazeres (MOURA, p. 13). Ao fim do século XX, o lugar foi redescoberto enquanto memória e, desde então, tem se tornado um potente local de resgate histórico-cultural da cidade. Seus três bairros, Saúde, Santo Cristo e Gamboa - onde se situa o Morro da Providência, tornaram-se sítio sagrado para o povo afroameríndio, por entre confluências culturais e projetos de rememorações ancestrais, esse último sendo, inclusive, o local de onde surgiu o termo "favela". Isso porque, lá, foram construídas as primeiras moradias feitas por imigrantes pós-Guerra de Canudos. O nome surge em referência a um morro, na Bahia, que era coberto por uma planta conhecida como favela (MELLO, p. 17).

Gamboa é um local de resistência da cultura e da herança afrodiaspórica. Atualmente, nela, estão localizados o Instituto de Pesquisa e Memórias Pretos Novos (IPN) e o Museu de História e Cultura Afro-Brasileira (MUHCAB); todos vizinhos da Lanchonete<>Lanchonete, na Rua Pedro Ernesto. Em suas imediações, no ano de 2011, foi redescoberto o Cais do Valongo, principal ponto de desembarque de pessoas escravizadas em todo o mundo, que havia sido soterrado e foi redescoberto durante as obras do Porto Maravilha. Essas obras tiveram um grande impacto no território, na história da própria Lanchonete, das ocupações e de seus moradores, que são, simultaneamente, os maiores participantes e o maior público da Lanchonete<>Lanchonete.

2. RAÍZES

A Lanchonete<>Lanchonete é uma Associação Cultural cujo funcionamento direciona-se à fricção das centralidades determinadas à cidade do Rio de Janeiro. A prática começou em 2016, após Thelma Vilas Boas iniciar sua residência no programa de residências e intercâmbio artístico-cultural CAPACETE. A artista desenvolveu uma cozinha comunitária montada na rua do bairro da Gamboa, construída de forma improvisada com materiais que foram abandonados pela Prefeitura durante a obra do VLT e do Porto Maravilha, que possibilitou que grupos formados por pessoas em situação de rua se reunissem ao redor dessas estruturas que formavam pequenos fogareiros e realizassem refeições rápidas. Esta prática inicial estabeleceu a ideia de comensalidade que se tornou basilar para a formação do projeto. Desde sua criação, a L<>L tem como principal objetivo apoiar o envolvimento saudável da primeira infância, de jovens e de mulheres residentes do território. Por isso, lá, movimenta-se uma práxis estético-política fundamentada na confluência de saberes e na comensalidade, por meio do atendimento alimentar, de oficinas e de eventos que visam perceber e reparar os danos causados pela ocupação colonialista do território. Trata-se de uma organização contracolonial que, inserida em um espaço marcado, historicamente, pela violência racial, transita entre os espaços de Arte, resistindo às suas estruturas

hegemônicas.

No primeiro semestre do ano de 2025, o grupo de pesquisa e extensão Sabotagem no Museu[4], da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), fez uma proposta de mesa redonda, e convocou, para ela, alguns nomes do mundo da Arte: Jandir Jr, Natália Quinderé e Thelma Vilas Boas, fundadora da Lanchonete<>Lanchonete. Sob o título "O que é permitido transitar nos espaços de arte?", o princípio era conversar sobre as Instituições, artistas e seus demais frequentadores, de modo a questionar as incursões das estruturas hegemônicas nas quais essas pessoas se inserem, e conversar sobre a potência e as intenções das artes que produzem. Em sua fala, Thelma contou a história do projeto e suas propostas estético-políticas.

A L<>L é, nesse cenário, uma ação de enfrentamento direto dos encarceramentos sistêmicos, por meio do envolvimento entre o território, suas poéticas e seus habitantes. Concentrando-se na compreensão de um projeto de mundo cujo triunfo é violento e desenvolvimentista, o projeto quebra com a lógica colonialista de centralidade. Na conversa, Thelma apresentou a Lanchonete, e pontuou a importância de se forçar o deslocamento dos centros, em um contexto de conflitos históricos de raça e de classe social. O público da L<>L é, fundamentalmente, formado por pessoas pretas e marginalizadas, inseridas no contexto de transformações e modificações constantes do centro da cidade. Assim, a ideia principal que surge com a Lanchonete, segundo Thelma, é tensionar os espaços — tornar central aquilo que conhecemos como marginal, de modo a projetar o território da Gamboa para uma nova noção de centralidade, que abarca a Pequena África, seus modos de vida e a arte que dela emerge:

> A arte que vem das bordas, do chão, do erro, da loucura, do corpo negro e periférico, é frequentemente tolerada como exceção, nunca como centro. Observe a centralidade do mar, do [Museu do] Amanhã… E [observe] a nossa outra centralidade, que é a Casa Escrevivência, o MUHCAB, o IPN, a Lanchonete, a Providência Ecológica, o Sebo nas Canelas, e eu vou listar todos aqui. […] Então, ela [a nossa arte] é permitida lá no território, mas ela não é incorporada. Ela é permitida, mas ela é sem recursos e que são merecidos. Ela é permitida, mas sem o que é de direito. E o que fazemos na Lanchonete é justamente isso: interromper a permissão como categoria e afirmar a presença como princípio.

Idealizada a partir de uma "necessidade do território como tentativa de sustentar uma presença, onde tudo parecia indicar ausência", nas palavras de sua fundadora, a L<>L transcende a definição de um simples projeto de arte. O grande portão do espaço funciona como uma moldura que enquadra o entorno, mas a cena interna jamais se repete, pois é continuamente recriada pela interação dos corpos que ali transitam.

3. PRÁTICAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS

Thelma descreve a L<>L como plataforma viva e como arquivo, que documenta desenhos, cadernos, vídeos, conversas e sonhos; não é museu, escola ou centro cultural nos termos hegemônicos, mas realiza funções análogas: forma, registra e pulsa cultura. Quando afirma que "o território é autor, e não cenário", ela propõe uma alteração na essência do lugar: o entorno transforma-se em agente criador e a Lanchonete em instância de produção coletiva de sentido. A L<>L posiciona-se em oposição direta aos espaços hegemônicos da arte, que

4 Projeto de pesquisa e extensão com enfoque teórico-prático que visa explorar formas e táticas na criação de propostas artísticas e curatoriais, questionando as estruturas e convenções estabelecidas dentro do sistema da arte, coordenado pela profa. Juliana Gontijo, do Departamento de Teoria e História da Arte da UERJ (DTHA).

frequentemente representam corpos periféricos e negros através da dor ou como cenário exótico para narrativas alheias. Vilas Boas denuncia essa lógica ao afirmar que, nos museus, "a gente é cenário", enquanto na Lanchonete, "somos todos autores". Esta mudança nos papéis é um ato político fundamental que dialoga com as estruturas institucionais que impedem a ascensão de certos grupos.

Sendo, essencialmente, um ateliê aberto, a Lanchonete<>Lanchonete, se torna cenário de diversas ações e projetos que movimentam a comunidade gerando experiências promovedoras da partilha de saberes, destacamos: C.O.É; Escola Por Vir; e Abraço Coletivo.

3.1 C.O.É

O C.O.É, Coletivo Ocupa Elma, é formado por artistas negras e mães solo residentes na Ocupação Elma, localizada na rua do Livramento, na Pequena África. Atualmente, o coletivo conta com a participação de Roberta Matheus e Thylane Silva. Sua origem remonta ao Mocambo Gráfico da Lanchonete<>Lanchonete, no âmbito do projeto Tipografia da Gambiarra. O coletivo trabalha com práticas de gravura, e as imagens estampadas em suas obras são de autoria compartilhada. Desse modo, a arte por elas produzida reflete suas experiências de vida, por entre a vida cotidiana na ocupação, alegrias, sentimentos, desejos e necessidades.

3.2 Escola Por Vir

Na Lanchonete<>Lanchonete, evidencia-se um processo de metamorfose, de transformação, no qual o indivíduo, anteriormente um mero espectador, ascende à condição de participante ativo, protagonista de suas próprias trajetórias. Essa perspectiva ressoa profundamente com a proposta pedagógica de Paulo Freire (2023), na qual a educação se configura como uma prática para a liberdade, edificada no binômio diálogo-ação sobre a realidade.

Através da Escola Por Vir, oferecendo oficinas no contraturno escolar de artes, letramento, capoeira, dentre muitas outras, a L<>L busca promover maior justiça social e gerar, de dentro para fora, novas práticas de partilha de saberes entre todas as pessoas, visando a autonomia e emancipação das crianças do território.

3.3 Abraço Coletivo

Em 2025, a Lanchonete<>Lanchonete recebeu a 4ª edição da exposição ABRAÇO COLETIVO, projeto curatorial desenvolvido por Paula Borghi. Nessa exposição, o eixo-curatorial era substituído por uma premissa: todes que realizassem inscrições de trabalhos dentro de um tamanho pré-delimitado seriam selecionados. Dessa forma, do dia 17 ao dia 25 de julho, o galpão da L<>L ficou tomado por obras de 374 artistas em diálogo comunitário, abrindo frestas e expandindo horizontes em um sistema de arte ainda rígido e conservado em ideais coloniais.

5. CONCLUSÃO

Ao se constituir como um local de disputa, a L<>L opera como um dispositivo político que desafia a cisão entre arte e engajamento social. Quando confrontada com a crítica de que seu trabalho "virou social", Vilas Boas responde de forma incisiva, questionando o incômodo do interlocutor em vê-la "sair da declaração e ir para a ação". Essa postura reflete o debate explorado por Chaia (2007), evidenciando como a produção artística pode intervir diretamente na esfera pública. Nesse sentido, a L<>L materializa o conceito de Zona Autônoma Temporária (TAZ), de Hakim Bey (2004), mencionado pela própria Thelma. Ela cria "momentos de insurgência sensível", como o Cineclube Lanchonete, vinculado ao Laboratório Técnico de Cinema e Vídeo (LTCV – UERJ). São *flashes* de autonomia, que geram novas possibilidades de estar junto.

Em suma, a Lanchonete<>Lanchonete se

firma como uma experiência radical que redefine os contornos da arte e da educação. Ao abraçar sua identidade polissêmica e sua natureza de "arquivo vivo", ela promove uma poética de resistência que é simultaneamente estética e política. Através da comensalidade e da participação direta, cultiva uma educação emergente e libertadora, alinhada a uma educação por vir, como defendida por Almeida (2021). O projeto não pede licença para existir; ele afirma sua presença e, com isso, questiona quem decide o que pode transitar nos espaços da arte e da cidade. Assim, ao fazer com que a voz da Gamboa ecoe para além de suas fronteiras, a L<>L não busca ser uma exceção tolerada, mas exige ser "parte do centro do mundo", oferecendo um potente modelo de prática contracolonial que demonstra que a arte mais vital é, de fato, inseparável da própria vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. Ó. J. R. Para uma educação por vir. *In*: FALCÃO, M.; LEITE, T.; PEREIRA, T. (coord.). **Educação Artística, 2010-2020**. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa/CIED, 2021. p. 37-40. Disponível em: **https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livrols.124**. Acesso em: 14 de set. 2025.

BEY, Hakim. (2004). **TAZ**: Zona Autônoma Temporária. Tradução: Renato Rezende. São Paulo: Conrad, 2004. (Coleção Baderna)

CHAIA, Miguel. **Arte e política**. Rio de Janeiro: Editora Azougue, 2007.

DOS SANTOS, Antonio Bispo.**A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora. **2023**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

KAPROW, Allan. A educação do Não-Artista, Parte I (1971). Revista Concinnitas, [S. l.], v. 1, n. 4, p. 214–226, 2019. Disponível em: **https://www.e-publicacoes.uerj.br/concinnitas/article/view/42641**. Acesso em: 20 out. 2025.

MORAIS, Frederico. Contra a arte afluente. Revista de Cultura Vozes (Rio de Janeiro, Brasil), vol. 1, no.64, Janeiro/Fevereiro, 1970: 45-59. Disponível em: **https://osdomingos.org/pt/texto_critico/o_corpo_e_motor_da_obra/**. Acesso em 25 out. 2025.

MELLO, Carolina Braun de. Tecendo memórias e fotografias: dos sertões à favela. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de ciências humanas e sociais: Programa de pós-graduação em memória social. Rio de Janeiro, RJ, 2019, p. 17. Disponível em: **http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/12879/CAROLINA%20BRAUN%20VERS%C3%83O%20FINAL.pdf?sequence=1**. Acesso em: 24 out. 2025.

MOURA, Roberto. Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro Arquivado em 3 de março de 2016, no Wayback Machine.. 2ª ed.. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Dep. Geral de Doc. e Inf. Cultural, Divisão de Editoração, 1995 (Coleção Biblioteca Carioca), p. 13.

NOCHLIN, Linda. Por que não houve grandes mulheres artistas? São Paulo: Edições Aurora / Publication Studio SP. Tradução: Juliana Vacaro. 2016.

TRANSITAR NA DECOLONIALIDADE: as ambiguidades nas relações entre escolas e museus[1]

Carolina Marques Garcia Fernandes Pereira[2]

Resumo

Museus e escolas são instituições nascidas na lógica da modernidade e de práticas coloniais. Tal origem, no entanto, não corresponde na totalidade às práticas de tais instituições na atualidade. Em busca de ações decoloniais, ambas as instituições entram em diálogo para resolver, ou, ao menos, tentar resolver práticas ainda colonizadoras. Este estudo propõe entender como é possível uma escola e um museu decoloniais a partir do estudo de caso do Museu de Arte do Rio e suas ações com as escolas da mesma cidade. Compreende-se a necessidade de tais relações e o estado de desenvolvimento da questão, abordando as possibilidades encontradas no agora para romper com as desigualdades econômicas e sociais e com as violências físicas e epistêmicas que acontecem no Rio, transformando-o em uma cidade educadora.

Palavras-chave: Escola; museu; arte; Rio de Janeiro; decolonial.

1 Trabalho apresentado no GT2 – Ensino como (e)vento: arte contemporânea, acessibilidade e diversidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Mestra em Ensino (PPGEB-UERJ) e doutoranda em História da Arte, UERJ, Programa de Pós-Graduação em História da Arte (PPGHA), Rio de Janeiro, RJ, **carolinamgfpereira@gmail.com**.

1. Introdução

As cidades, suas construções, seus habitantes e seus espaços públicos ou privados desenvolvem relações complexas, as quais refletem o que aquelas são. Esse ser de uma cidade refere-se a sua história, sua cultura, como também as desigualdades sociais e violências físicas e simbólicas formadoras do que ela é. E nesta labiríntica formação, algumas instituições possuem um papel essencial nos setores culturais e educacionais: a escola e o museu.

Ambas as instituições em sua formação possuem origem europeia e são difundidas em todos os países hoje. Mais do que apenas a origem em comum, as escolas e os museus foram responsáveis pela propagação de ideais colonizadores, reforçando narrativas dominantes. Ainda em certa medida, eles continuam a perpetuar tais discursos.

Essa perpetuação tenta ser rompida atualmente, à medida que as instituições escolares e museais buscam abraçar perspectivas decoloniais em seus fazeres. Porém, a decolonialidade em instituições que nas suas formações são o total oposto é um grande desafio. Ele se estende ao observar as relações estabelecidas com a cidade e entre as instituições em si, uma vez que a visita escolar a museus é uma ação recorrente.

Este estudo visa retratar tais relações e complexidades a partir da cidade do Rio de Janeiro. Para isso, é necessário entender em maior profundidade as ligações entre escola e museu, bem como suas reverberações com a cidade. Ademais, entende-se que esta pesquisa será mais bem trabalhada ao delimitar o museu que será estudado. No caso, o Museu de Arte do Rio (MAR) foi o escolhido, visto que desde sua formação há ambiguidades latentes. A própria escolha das escolas se dará a partir das escolas municipais, pois as redes privadas, municipais e estaduais possuem realidades diferentes.

Delimitando a cidade, o museu e a rede escolar, então, busca-se responder qual seria o impacto, positivo e/ou negativo, das escolas nos museus, que decolonialidade é alcançada e qual é o impacto sobre a cidade do Rio de Janeiro. Para tal, inicia-se a pesquisa ao discutir as ambiguidades entre as instituições mencionadas no estudo.

2. Ambiguidades entre escola e museu

A escola de hoje não é mais a mesma do século XX e muito menos aquela do século XIX. As leis relacionadas à educação e a ampliação do direito e acesso à educação contribuíram para tais mudanças. A educação não é mais vista somente segundo a lógica do professor conteudista. Educar está para além dos saberes pré-estabelecidos, são como práticas de discursos para um diálogo de caráter emancipador (Freire, 2019).

Tendo a perspectiva de uma educação emancipatória no processo educacional, os professores com essa visão não buscam mais a exclusividade da sala de aula para ensinar. Essa expansão, para além dos muros da escola, propõe novas práticas metodológicas e outras fontes de saberes e experiências. E, nos meandros dessas atividades e ambientes pedagógicos, incluem-se os museus de Arte.

As instituições museais, de modo inevitável, absorvem o diálogo com a escola e com o ensino, seja através de seus espaços como atividades extraclasses, ou mesmo nas expedições roteirizadas advindas dos conteúdos curriculares. Estabelecer relações pedagógicas entre a escola e o museu — e as contribuições geradas a partir destas interações — não é um assunto novo, mas como e para quem tais contribuições acontecem na educação, ainda é um tópico de interesse atual.

A escola e o museu são instituições marcadas pela lógica da modernidade, pelo pensamento iluminista, de um ser humano que deve ser cultivado e instruído segundo uma lógica europeizante de mundo. Ao mesmo tempo, o século XXI atrelado a movimentos e conquistas sociais, procura romper tais ideologias do-

minantes. Ao dizer que a escola não é mais a mesma de tempos anteriores, não significa que seus conflitos tenham cessado.

Enquanto permanece com conceitos hegemônicos, as instituições escolares e museais tentam lidar com novas formas de se ver o mundo. Em parte, essa tentativa se deve pela necessidade de se adaptar para continuar existindo e demonstrando sua influência. Isto leva a exposições muitas vezes que tem um discurso igualitário, mas pouco profundo e que não demonstra as reais necessidades de atualização dos museus. Da mesma forma, as escolas hoje são obrigadas por lei a ensinarem sobre histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas (Brasil, 2003; 2008), mas até que ponto estas leis são cumpridas ou não por todos os estabelecimentos escolares, é impossível medir.

Por outro lado, há pessoas dentro das instituições que realmente buscam mudar as narrativas vigentes, tornando esses lugares espaços mais plurais. Vergès (2023) afirma que os museus são campos de batalha, os quais envolvem diferentes disputas ideológicas por poder. Este poderio foi utilizado por anos para subjugar o outro a partir de um olhar eurocêntrico.

Atualmente, algumas batalhas propõem reverter a situação de inferioridade e dominação postas. A luta hoje é por ocupar os espaços museais e transformá-los em lugares de reconhecimento, pluralidade e equidade. Tal batalha também é compartilhada pela escola. Estas comparações e necessidades acontecem até mesmo porque a escola e os museus dialogam não apenas pela origem, mas também pelo fato de a escola usar já há tempos o museu como um local para visitas e aquisição de conhecimentos. Antes, em um sentido exclusivamente iluminista, mas, agora, procurando novas fontes de saberes e experiências com os patrimônios e as cidades. Escolas e museus são ambíguos, pois possuem pensamentos decolonias e estruturas europeizantes.

Viver nestas ambiguidades é algo comum, principalmente em cidades como o Rio de Janeiro, marcadas por intensas desigualdades sociais e diversas reformas urbanísticas e processos de gentrificação. Nestes acontecimentos, um dos exemplos mais recentes de museus envolvidos é o Museu de Arte do Rio (MAR).

3. O Museu de Arte do Rio: o que fazer na adversidade?

O MAR, um dos museus mais recentes da cidade, foi inaugurado no aniversário da cidade do Rio em 1º de março de 2013, sendo composto por dois prédios ligados por um telhado. O primeiro prédio é o antigo palacete D. João VI, onde se abrigam as salas de exposição do MAR/RJ. O segundo prédio de estilo moderno foi um terminal rodoviário, onde a Escola do Olhar está instalada. Ela é uma parte importante do museu a qual visa estreitar as relações educativas e museais no MAR, oferecendo oficinas, palestras e eventos voltados a uma formação crítica e continuada para todos que pensam e pesquisam arte e educação.

O museu parece buscar, desde o início de suas atividades, dinamizar propostas expositivas que incluam cada vez mais a diversidade na Arte e a discussão de temas relacionados a gênero, raça, religião e a própria história da cidade em que está situado e propõe apresentar. Pode-se dizer, desse modo, que o MAR propõe um projeto de formação identitária para o século XXI, no qual as temáticas cotidianas, e em especial as com perspectivas decoloniais, ganham espaço para a democratização da Arte e da cidade do Rio de Janeiro.

A ideia de revitalização da cidade da qual o prédio do MAR/RJ faz parte é controversa, pois integra o processo de gentrificação do centro da cidade para as Olimpíadas do Rio em 2016. Mesmo que esta instituição busque desde o seu início uma nova visão sobre as práticas museais, ela está neste processo. O museu procura minimizar o olhar crítico sobre como este prédio reflete as desigualdades sociais

da cidade nas últimas exposições, ainda que os grandes patrocinadores da instituição sejam grandes empresas com acusações e processos na justiça, como a Vale.

Por mais que se tenha crítica à gentrificação ocorrida na localidade, o MAR possuía duas alternativas: ou tentava apagar o recente passado de sua construção e mantinha os temas ditos como canônicos em exposições de arte; ou criava uma política museal compensatória a partir de suas exposições e atividades educativas, usando o dinheiro de seus patrocinadores de maneira reparadora às destruições e catástrofes ocorridas. A segunda opção foi a escolhida e é a que ocorre até a presente data deste estudo.

Não se afirma com esta consideração que o MAR possui uma política museal perfeita e decolonial, mas suas práticas tentam alcançar tal objetivo. Neste sentido, as visitas escolares que ocorrem na instituição para além de um simples guiamento, configuram-se como uma mediação entre os estudantes e as exposições, visando experiências novas e enriquecedoras. Não são visitas de caráter positivista, querendo a aquisição de um conhecimento acadêmico, mas que propõem relações entre os patrimônios de uma cidade, da arte que existe na localidade e a vida cotidiana dos educandos.

Esta proposta se expande ao pensar na escola pública e municipal carioca à medida que é um sistema de ensino sucateado ao longo de anos de políticas voltadas para o desmanche de um ensino público de qualidade. Ademais, as escolas municipais de qualquer área da cidade podem ser contempladas com a visita, até mesmo as mais distantes e com poucas oportunidades de acesso ao centro da cidade e outras regiões. O problema é a falta de incentivo financeiro da prefeitura para que o número de visitas aumente e o acesso para mais estudantes seja ampliado.

Qual seria, porém, a necessidade das visitas escolares a museus? Afinal, experimentação e aprendizado podem existir em diferentes meios e localidades? Por que ainda se perpetua o funcionamento de instituições coloniais?

4. Transitar na decolonialidade

"É difícil pensar que o museu possa ser descolonizado. Ao menos nesses termos" (Cocotle, 2019, p. 10). Da mesma forma, é difícil pensar que a escola possa ser descolonizada. Entretanto, tenta-se decolonizá-los. Essas tentativas ocorrem porque são instituições que não desaparecerão, ao menos por enquanto. Logo, é um dever decolonizá-las ao máximo para que poderios eurocêntricos diminuam. Ocupa-se a escola e o museu para que isso ocorra.

É justamente por isso que muitas instituições escolares propõem visitas a espaços museais. A escola centrada na aprendizagem (Nóvoa, 2007) é entendida como aquela onde transmitir conhecimentos já não basta, onde há a necessidade de que o aluno obtenha saberes escolares ao mesmo tempo em que faz desses conhecimentos combustível para a produção de novos saberes. Compreende-se que a cidade em seus espaços e práticas educam assim como a escola. Aplica-se o conceito de cidade educadora que, segundo Bernet (1997), a cidade educadora seria uma "*idea-fuerza*", ampliando os sentidos educacionais e, no tocante à dimensão educativa da cidade, considera que é papel e dever das políticas públicas o aumento cada vez maior do seu espaço de atuação.

Entender que a educação está para além do processo de escolarização é parte fundamental da cidade educadora. Uma cidade para todos, uma cidade educadora, praticamente utópica, é aquela onde a educação passa pelas experiências mais significativas para as pessoas. A educação deve abordar a cidade como um bem comum, tendo a escola um dos mediadores desse bem. E, para buscar cada vez mais esta interação com a cidade, o ambiente escolar propõe se apropriar dos mais diversos espaços dela, dentre eles, o museu, uma das possibilidades de uma educação pensando na

cidade e naqueles que vivem nela.

Adentrar a escola e o museu significa acessar pedaços da cidade antes interditos a determinadas pessoas, mas que deveriam ser de acesso livre a todos. Não significa apenas adentrar, mas tentativas de permanências para que as mudanças ocorram.

Sendo a favor ou não, são instituições que ainda possuem poder discursivo e simbólico, logo, é essencial adentrá-las para mudá-las. Assim, por mais que não seja possível dizer que os museus e escolas são decoloniais, pode-se observar que eles transitam na decolonialidade. Afinal, tentativas ocorrem para que a colonialidade não perpasse mais pelos processos educativos e sociais na cidade. Tenta-se transformar a cidade em uma cidade educadora, cujos patrimônios e locais de ensino estão em constante disputa para romper a hegemonia de poderes eurocentrados.

Neste contexto, as visitas escolares em museus, como ocorrem no MAR, são uma forma de pertencer à cidade, de compreender suas diferentes manifestações culturais e criar interpretações e ações críticas sobre os espaços. Essas visitas são uma das poucas oportunidades de crianças e adolescentes conhecerem para além de sua realidade enquanto ainda estão se formando cidadãos. O necessário nestas visitas não é aprender nomes de artistas e parte da história da arte. Mais essencial do que isto é contextualizar e conectar o que foi visto e experienciado com a própria vida.

5. Conclusão

Em uma cidade como o Rio de Janeiro, as conexões entre pessoas, espaços geográficos e simbólicos são permeadas por diversas e intensas camadas sobre o funcionamento da cidade. Nestas camadas, encontram-se os campos culturais, artísticos e educacionais. Tais campos, embora distintos em determinados aspectos, apresentam temas e finalidades próximos, principalmente ao se discutir formas emancipatórias de habitar a cidade.

Nesta perspectiva, entende-se que as visitas escolares que ocorrem em espaços museais apresentam significados para além de um simples passeio. Alguns museus, hoje, buscam usar tais visitas como forma de experiência crítica sobre o que é exposto e como usar tal experiência para construir crianças e jovens como futuros cidadãos. Da mesma forma, as escolas propõem as visitas escolares atualmente não como uma forma de aquisição de conhecimentos de caráter iluminista, mas elabora conceitos próximos aos museus, uma vez que entende que a educação pode ocorrer em diversos lugares.

Isto não permite, porém, concluir que os espaços museais e escolares são espaços decoloniais. Muitas críticas feitas a estas instituições são pautadas em como seria possível transformá-las em estruturas decoloniais se suas origens são pautadas no colonialismo. Haveria uma espécie de paradoxo, uma vez que seus primórdios não condizem com muitas práticas adotadas no presente. Até mesmo porque as ações que visam romper com as estruturas de poder eurocêntricas não são as únicas existentes. Muitas ações ainda são pautadas no passado.

Nesta pesquisa, percebe-se que a ambiguidade existe, mas que não deve ser usada como um impeditivo das novas práticas. Ela deve ser reconhecida como algo presente, mas ações decoloniais são formas de batalhas para ocupar espaços dominantes. Se estes espaços não forem ocupados por aqueles que buscam a mudança, continuarão a pertencer apenas a um grupo seleto de pessoas integrantes de determinadas elites. Assim, as escolas e os museus, mesmo na ambiguidade, possuem um papel essencial no desenvolvimento crítico das crianças e adolescentes na atualidade para a criação de um futuro que se propõe a ser melhor que o presente.

REFERÊNCIAS

BERGER, Maurice. "Museus de Arte são racistas?". **Arte e Descolonização #10.** São Paulo: MASPAfterall, 2020. Disponível em: **https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temptX1yhi1ja7EbF1P0HWAj.pdf**.

BERNET, J. Ciudades Educadoras: bases conceptuales. *In*: ZAINKO, M. (org.). **Cidades Educadoras**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997. p. 13-34.

BRASIL. Lei nº 5.962, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377. Disponível em **https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html**. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art32%C2%A74**. Acesso em 4 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 jan. 2003. Disponível em: **https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm**. Acesso em 11 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645/08, 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 de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm**. Acesso em: 11 set. 2022.

COCOTLE. Brenda Caro. 2019. Nós prometemos descolonizar o museu: uma revisão crítica da política museal contemporânea. **Arte e Descolonização #1**. São Paulo: MASP Afterall, 2019. Disponível em: **https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-X87a-1s0ahKuQghS3VJ4D.pdf**.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. Disponível em: **http://www.unirio.br/cla/ppgeac/processo-seletivo-2021/bibliografia-2021/freire-paulo-pedagogia-da-autonomia-saberes-necessarios-a-pratica-educativa/view**. Acesso: 19 set. 2021.

MUSEU DE ARTE DO RIO/MAR. **Escola do Olhar**. Museu de Arte do Rio, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em **https://museudeartedorio.org.br/o-mar/escola-do-olhar/.** Acesso em: 04 jul. 2025.

MUSEU DE ARTE DO RIO/MAR. **Formação**. Museu de Arte do Rio, Rio de Janeiro, 2025.

Disponível em **https://museudeArtedo-rio.org.br/atividades/formacao/**. Acesso em: 04 out. 2022.

MUSEU DE ARTE DO RIO/MAR. *O museu. Museu de Arte do Rio,* Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: **http://museudeArtedorio.org.br/o-mar/o-museu/**. Acesso: 13 jul. 2021.

MUSEU DE ARTE DO RIO/MAR. *Patrocinadores do MAR*. Museu de Arte do Rio, Rio de Janeiro, [201-]. Captura de tela. Disponível em https://museudeartedorio.org.br/. Acesso: 3 jul. 2025.

NÓVOA, António. **Desafios do Trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo, SINPRO, 2007.

RASSOOL, Ciraj. Remaking the Museum after colonialism. In.: **Museums | Futures**. Edited by Leonhard Emmerling, and Latika Gupta, Luiza Proença and Memory Biwa. Wien - Berlin: Goethe Institute & Turia + Kant, 2021. pp. 339-356.

SHARPE, Christina. II - fazer, ou ter o efeito de, uma nota, anotar. In.: **NotasOrdinárias**. São Paulo: Editora Fósforo, 2014. pp. 45-110.

VERGÈS, Françoise. **Programa da desordem Absoluta**: Decolonizar o Museu. São Paulo: Editora UBU, 2023.

PERCEBER A BAÍA DE GUANABARA: ensino da arte através do brincar com a Ciência[1]

Diana Magalhães Machado Fagundes,[2]
Bianca Paes Araújo,[3]
Eduarda Santos Emerick Lima,[4]
Jéssika Santana Pereira,[5]
Júlia Mayer de Araujo,[6]
Vinícius Valentino,[7]

Resumo

O trabalho apresenta a ação educativa *Perceber a Baía de Guanabara*, realizada em junho de 2024 no Museu do Amanhã, articulando ciência, arte e consciência ambiental por meio de práticas lúdicas e sensoriais. A atividade contou com práticas como dinâmicas corporais, personalização de coletes e cartazes, permitindo que crianças e responsáveis experienciassem os fluxos das marés, a biodiversidade e os impactos socioambientais de forma criativa e incorporada. Os resultados evidenciam como o brincar se torna uma linguagem artística e pedagógica, permitindo que o público não apenas compreenda, mas também vivencie e interprete criativamente os fenômenos naturais e sociais da Baía. Ao mesmo tempo, a ação destaca desafios ambientais locais, como a contaminação das águas, buscando engajar o público em reflexões sobre sustentabilidade e conservação e reforçando o papel dos museus como espaços de educação crítica, sensível e criativa.

Palavras-chave: Marés; Baía de Guanabara, dinâmica corporal; educação museal

Introdução

A atividade *Perceber a Baía de Guanabara*, realizada em junho de 2024, foi desenvolvida no âmbito do Programa de Educação do Museu do Amanhã, dentro do *Rolê STEAM*, que promove um aprendizado interdisciplinar (ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática) e tem como público principal crianças a partir dos sete anos e seus responsáveis. Trata-se de um recorte do *Brincar é Ciência*, programação mais ampla e que visa promover o aprendizado por meio do brincar, aproximando o público de conceitos relacionados a problemas socioambientais.

1 Trabalho apresentado no GT2 – Ensino como (e)vento: arte contemporânea, acessibilidade e diversidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Mestranda em Artes, UERJ, PPGARTES, Rio de Janeiro, RJ, **dianammfagundes@gmail.com**

3 Mestre em Estudos Contemporâneos das Artes, UFF, PPGCA, Niterói, RJ, **paesabianca@gmail.com**

4 Mestranda em ensino em Biociências e saúde pelo Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ, **duda.emerick2014@gmail.com**

5 Especialista em Meio Ambiente, UFRJ, COPPE, Rio de Janeiro, RJ, **jssikasantana@gmail.com**

6 Mestranda em Educação. UNIRIO, PPGEDU, Rio de Janeiro, RJ. **juliamayera@gmail.com**

7 Biofísico, UFRJ, CCS. Rio de Janeiro, RJ. **vi.valent.vm@gmail.com**

Elaborada pelos educadores museais Bianca Araújo, Diana Magalhães, Eduarda Emerick, Jéssika Santana Pereira, Júlia Mayer, Laura Taboni, Renan Freira e Vinícius Valentino, a proposta articulou ciência, artes e consciência ambiental através de debates e práticas artístico pedagógicas. Desde a concepção, a proposta esteve atenta às efemérides de junho[8] e em consonância com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 14 – Vida na Água. Apesar dos avanços globais, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos para atingir a ODS 14, especialmente em áreas urbanizadas como a Baía de Guanabara, afetada por poluição, esgoto não tratado, resíduos sólidos e degradação de ecossistemas costeiros, afetando a saúde de diversas espécies.

A experiência reforçou a interdisciplinaridade das atividades STEAM, articulando ciência, arte e consciência ambiental de maneira integrada, possibilitando discussões sobre a conservação dos ecossistemas marinhos. Diferentes formas de aprendizagem foram valorizadas por meio de práticas lúdicas e sensoriais, que possibilitaram a interpretação criativa de conceitos científicos, socioambientais e culturais da Baía de Guanabara. Ao mesmo tempo, a proposta promoveu engajamento crítico, reflexão e criação, considerando as subjetividades do público e favorecendo processos de aprendizagem significativos e inclusivos.

Metodologia

A atividade foi estruturada em etapas sequenciais, descritas a seguir:

1) Acolhimento e contextualização: Após a recepção dos participantes, os educadores apresentaram o Rolê STEAM, iniciativa que busca debater as problemáticas contemporâneas e estimular o engajamento na busca por soluções a partir da metodologia STEAM – do inglês *science* (ciência), *technology* (tecnologia), *engineering* (engenharia), *arts* (artes) e *mathematics* (matemática). Tal interdisciplinaridade favorece a compreensão de conceitos complexos como marés, poluição e biodiversidade, abordados na ação educativa *Perceber a Baía de Guanabara*. Neste momento, o público também foi convidado a compartilhar expectativas, experiências e subjetividades, a partir de perguntas mediadoras como "*Qual a nossa relação com os mares e as marés?*". Estabelecido um espaço acolhedor, essencial para a criação de vínculos, desenrolaram-se conversas sobre a influência das marés em nossas vidas sob perspectivas científicas, culturais e poéticas.

2) Personalização de coletes: Em seguida as crianças deveriam refletir sobre os elementos transportados pelas correntes, transformando tais reflexões em coletes personalizados. Nesse sentido, foram utilizados recortes de feltro diversos, que poderiam ser combinados na criação de espécies marinhas mais ou menos ficcionais. O material em questão foi adaptado de atividade anterior[9], evidenciando o compromisso com a elaboração de materiais educativos versáteis, possibilitando seu reaproveitamento e consequente diminuição da produção de lixo.

3) Dinâmica corporal: Depois, foi realizada a dinâmica corporal *Seguindo as Marés*, na qual as crianças deveriam vestir os coletes por elas confeccionados e se imaginar como as próprias correntes da Baía de Guanabara, circulando pelo espaço. O trajeto das crianças sofreu interferências das marés, simuladas por tecidos que eram manipulados pelos educadores, bem como foi afetado pelos encontros com objetos mediadores distribuídos pelo local; como pelúcias e embalagens plásticas, no intuito de representar outras espécies e elementos poluentes frequentemente encontrados na Baía, e cards[10] contendo dados informativos sobre tal território. Essa dinâmica corporal permitiu uma

8 Dia Nacional da Educação Ambiental (03/06), Dia Internacional do Meio Ambiente (05/06) e o Dia Internacional dos Oceanos (08/06).

9 Interativo "Oceano" ocorrido na Semana do Meio Ambiente em 2023.

10 Importante destacar que todos os materiais que possuíam texto apresentavam sua versão também em braile.

experiência sensorial e incorporada, conectando movimento, percepção e aprendizagem.

4) Posteriormente, os participantes puderam ressignificar os próprios objetos utilizados na dinâmica — como tecidos, garrafas pet e outros elementos recicláveis — na confecção de cartazes, materializando conceitos sobre poluição, risco de extinção e impacto socioambiental, e promovendo expressão artística integrada à reflexão científica e ao desejo de construir futuros mais sustentáveis. A disposição final de parte dos cartazes também foi um ponto importante, ao passo que foram colocados nas janelas do museu, de modo que pudessem ser vistos desde a área externa, ampliando o diálogo com a Baía e publicizando as discussões ocorridas no interior do Museu.

Desse modo, a atividade buscou incorporar estratégias inclusivas e participativas, considerando diferentes sensorialidades e formas de aprender e interagir com os conteúdos, promovendo experiências que articulam conhecimento e criatividade e considerando o "brincar" como essencial na reorganização do mundo.

FIGURA 1 – FOTOGRAFIAS ILUSTRAM DIFERENTES MOMENTOS E MATERIAIS DA ATIVIDADE



FONTE: ACERVO *PERCEBER A BAÍA DE GUANABARA*, 2024.

Descrição: Montagem com seis fotografias tiradas durante as atividades de 2024. 1) No centro de uma sala, educadores seguram um grande tecido azul, sobre o qual temos pequenos objetos como embalagens plásticas, peixes de tecido, cards informativos. O público está ao redor do tecido. 2) Duas crianças mostram os cartazes que confeccionaram para o público fora do museu, através de uma janela. 3) Uma criança sentada usando o colete de feltro azul da atividade, no colete temos uma composição de recortes de feltro, simulando animais marinhos como caranguejos, polvos e peixes. 4) Uma educadora auxilia uma das crianças na montagem do colete. 5) Detalhe de card informativo usado na atividade, contendo escrita em tinta e em braille. 6) Uma família está reunida numa mesa confeccionando cartazes com tampinhas de garrafa pet.

Fundamentação Teórica

A ação educativa *Perceber a Baía de Guanabara* buscou criar uma experiência corporificada e sensorial, conectando movimento, percepção e aprendizagem. Nesta perspectiva, a experiência corporal proporcionada, *Seguindo as Marés,* foi central na aprendizagem de artes e ciências, permitindo que crianças percebessem fenômenos naturais de forma sensorial, valorizando a diversidade de corpos, potências criativas e diferentes formas de expressão artística e científica. O texto *Caleidoscorpe – em espelhos d'água entre informações e incorporações em fluxo* (Gonçalves, 2023) inspira a proposta, ao evidenciar que o movimento do corpo não apenas representa, mas reconfigura a percepção e o entendimento, promovendo uma aprendizagem dinâmica. A perspectiva apresentada por Gonçalves (2023) sustenta a proposta ao compreender o corpo como mediador ativo da experiência, capaz de transformar informação em percepção incorporada. Essa abordagem fundamenta a dinâmica *Seguindo as Marés*, na qual o movimento não apenas representa fenômenos naturais, mas os vivencia, ampliando o entendimento sensível e científico das marés e das dinâmicas da Baía de

Guanabara.

Já o documentário Tarja Branca (2014) reforça a dimensão metodológica do brincar como forma legítima de conhecimento, orientando a construção de um ambiente de liberdade criativa e experimentação que possibilitou às crianças elaborar sentidos próprios a partir dos materiais, do espaço e da imaginação. Como apontado no documentário Tarja Branca (Maria Farinha Filmes), "brincar é uma linguagem do espontâneo" e constitui uma forma de afirmar a vida. Ainda de acordo com o documentário, "o essencial do brincar é liberdade de tempo, liberdade de espaço e liberdade de criação" algo que foi considerado pela organização da dinâmica de modo que os movimentos, interações e percepções fossem investigadas a partir da subjetividade da experiência corporal e imaginação de cada participante. Assim, a proposta reforça a função dos espaços culturais como mediadores de educação crítica, sensível e acessível, entendendo a diversidade de corpos e suas potências na afirmação da vida em diferentes tempos.

Discussão

A experiência lúdica realizada mostrou-se eficaz ao dar oportunidade para discussões sobre a complexa realidade ambiental da Baía de Guanabara, permitindo que as crianças se aproximassem de conceitos como marés, poluição, biodiversidade e impactos socioambientais, compreendendo-os por meio de práticas sensoriais e imaginativas. Ao vivenciar movimentos inspirados nos fluxos das marés e interagindo com objetos mediadores diversos, o público pôde elaborar, de modo corporal e simbólico, relações entre fenômenos naturais e ações humanas.

A proposição destacou temáticas ligadas a complexa dinâmica hidrodinâmica da Baía de Guanabara, influenciada por marés astronômicas, ventos e circulação de correntes, padrões de sedimentação, poluição e biodiversidade locais (Petrobras, 2012; Soares-Gomes, 2023). Ao mesmo tempo, foram pautadas problemáticas como a intensa ocupação urbana, a degradação ambiental e suas consequências para os ecossistemas costeiros e práticas socioeconômicas, especialmente a pesca artesanal, foram contextualizadas a partir de dados e perguntas, que aproximaram ciência e experiência cotidiana. Essa abordagem possibilitou que as crianças e seus responsáveis percebessem a Baía não apenas como um espaço físico, mas também como um território vivo, atravessado por dinâmicas ecológicas, históricas e sociais.

A atividade também favoreceu a reflexão sobre o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 14 – Vida na Água, ao estimular o entendimento das relações entre ecossistemas marinhos e responsabilidade humana. A criação dos coletes e dos cartazes, assim como a dinâmica corporal, funcionou como mediadora de expressão e de elaboração crítica, integrando percepção sensorial, imaginação e construção de conhecimento.

Por fim, a participação ativa do público evidencia o potencial de propostas que combinam o corpo em movimento, materiais táteis e práticas artísticas para ampliar o engajamento e favorecer aprendizagens significativas. A ação demonstra que o ensino da arte, quando articulado à educação ambiental e aos referenciais das atividades STEAM, contribui tanto para a valorizando de processos criativos, composição e reflexão estética, quanto para a compreensão crítica de problemáticas socioambientais, reforçando assim o papel dos museus como espaços de experimentação.

Conclusão

O trabalho evidencia que experiências sensório-lúdicas e artísticas, como *Perceber a Baía de Guanabara*, favorecem a aprendizagem integrada entre ciência, arte e consciência ambiental, engajando crianças em reflexões críticas sobre a Baía de Guanabara e a realidade dos ecossistemas marinhos urbanos. A dimensão artística não apenas enriquece o brincar,

mas funciona como instrumento de investigação e interpretação do território, articulando movimento, percepção e expressão criativa com conceitos científicos.

A ação ressalta ainda a importância de abordagens interdisciplinares e inclusivas em museus, promovendo diversidade de experiências corporais e sensoriais, consciência ambiental e valorização da criatividade. Finalmente, reforça a necessidade de políticas públicas, educação ambiental e engajamento comunitário para tornar espaços como a Baía de Guanabara mais sustentáveis e acessíveis, alinhando a prática educativa com os desafios do ODS 14 no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

CIÊNCIA HOJE. **Por menos lixo na Baía de Guanabara**. 2024. Disponível em: **<https://www.cienciahoje.org.br>**. Acesso em: 5 out. 2025.

GONÇALVES, Melina Muccillo. **Caleidoscorpe em espelhos d'água**: entre informações e incorporações em fluxo. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: **https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/253501**. Acesso em: 5 out. 2025.

PETROBRAS. **A Baía de Guanabara**: aspectos socioambientais e hidrodinâmicos. Rio de Janeiro: Petrobras, 2012. Disponível em: **http://pbmc.coppe.ufrj.br/index.php/en/news/355-rio-de-janeiro-e-uma-das-cidades-mais-expostas-a-mudancas-climaticas**. Acesso em: 5 out. 2025.

SOARES-GOMES, F. O papel ecológico e socioeconômico dos manguezais na Baía de Guanabara. CBH, Baía de Guanabara, 9 de agosto de 2023. Disponível em: **https://comitebaiadeguanabara.org.br/artigo-o-papel-ecologico-e-socioeconomico-dos-manguezais-na-baia-de-guanabara/**. Acesso em: 5 out. 2025.

TARJA Branca [documentário]. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Estela Renner, Juliana Borges. Roteiro: Marcelo Negri. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2014. Disponível em: **https://www.mariafarinhafilmes.com.br/**. Acesso em: 5 out. 2025.

MAXWELL, PUC-Rio. **Fases da lua para pesca**: elas influenciam ou não? Disponível em: <**https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/8904/8904_4.PDF**>. Acesso em: 5 out. 2025.

PETROBRAS. **A Baía de Guanabara**: aspectos socioambientais e hidrodinâmicos. Rio de Janeiro: Petrobras, 2012. Disponível em: <**http://pbmc.coppe.ufrj.br/index.php/en/news/355-rio-de-janeiro-e-uma-das-cidades-mais-expostas-a-mudancas-climaticas**>. Acesso em: 5 out. 2025.

SOARES-GOMES, F. **O papel ecológico e socioeconômico dos manguezais na Baía de Guanabara**. CBH, 2016. Disponível em: <**https://revistamares.com.br/index.php/files/article/view/25/30**>. Acesso em: 5 out. 2025.

(...) ENTRECAMINHO, FURTACORES: uma experiência de ensino de arte com crianças em abrigo na Zona Oeste do Rio de Janeiro[1]

Eric Iglesias Coutinho[2]

Resumo

O trabalho apresenta uma experiência de ensino de arte realizada com crianças em acolhimento institucional na Zona Oeste do Rio de Janeiro, entre janeiro e agosto de 2025. A ação, desenvolvida de forma autônoma e voluntária, partiu da prática do caminhar e da observação do território, articulando arte, educação e comunidade. Fundamentada em autores como Dewey, Piaget e Vygotsky, e inspirada em artistas como Pollock, Matisse e Schendel, a proposta compreende a arte como prática sensível e ética, capaz de gerar conhecimento por meio do gesto e da experiência. A atividade buscou fortalecer a autonomia e a imaginação das crianças, reafirmando o ensino de arte como espaço de resistência, criação e transformação em meio aos desafios sociais e educacionais contemporâneos.

Palavras-chave: Ensino de arte; infância; experiência; sensibilidade; inclusão social.

1 Trabalho apresentado no GT2 – Ensino das Artes, diversidade e acessibilidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Estudante de graduação em História da Arte na UERJ, Rio de Janeiro, RJ, **eriquitouerj@gmail.com**

Terei que ter a coragem de usar um coração desprotegido e de ir falando para o nada e para o ninguém? assim como uma criança pensa para o nada. E correr o risco de ser esmagada pelo acaso

(Clarice Lispector, A Paixão segundo G.H.)

Caminhante

O presente trabalho propõe refletir sobre uma experiência de ensino de arte realizada com crianças acolhidas no abrigo Amanhecer, localizado na Zona Oeste do Rio de Janeiro, entre janeiro e agosto de 2025. A ação, desenvolvida de forma autônoma, voluntária e em diálogo com profissionais do abrigo, emergiu de um percurso pessoal e formativo no qual a prática de caminhar pelo bairro se configurou como gesto de escuta e observação do território, possibilitando a conexão com este lugar. O caminhar, neste contexto, é compreendido como um ato político e sensível, que permite perceber as relações entre corpo, espaço e comunidade (Dewey, 2010), possibilitando o surgimento de encontros educativos e artísticos fora dos espaços institucionais de ensino.

(...) Era uma casa muito engraçada, etc.

A experiência nasce no interior de um cenário político e social profundamente marcado por retrocessos no campo da educação e da cultura. A partir de 2016, com o golpe de Estado e a adoção da Emenda Constitucional 95, desinvestimentos estruturais na ciência e nas universidades públicas brasileiras impactam diretamente a formação docente e as políticas educacionais. No contexto das periferias urbanas — especialmente na Zona Oeste e na Baixada Fluminense —, esses processos foram acompanhados por um crescimento de discursos anticientíficos como o terraplanismo e os movimentos antivacina, que fragilizaram o imaginário democrático e o valor do conhecimento. Foi nesse território tensionado que a proposta de uma atividade artística para crianças em situação de acolhimento se tornou um gesto de resistência e de afirmação da arte como campo de formação ética e sensível. O apoio da universidade pública, neste caso a UERJ, é fundamental não apenas para o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas também para a construção de uma postura crítica diante das desigualdades territoriais e culturais.

Suportes teóricos: infância, corpo, imagem

A proposta de ensino foi sustentada por uma leitura histórica e crítica das políticas voltadas à infância no Brasil. Até o final do século XX, as instituições de acolhimento mantinham uma lógica disciplinar e assistencialista herdada de modelos europeus, como as Casas Pias portuguesas, que compreendiam a criança pobre como um objeto a ser corrigido. A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e do Conselho Tutelar representou uma inflexão histórica, ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e como ser em desenvolvimento integral. No campo teórico, a proposta dialoga com autores como Jean Piaget (1971) e Lev Vygotsky (1991), que abordam a infância como etapa de construção de conhecimento e de relação simbólica com o mundo. Também recorro como abordagem à reflexão de artistas como Jackson Pollock, Henri Matisse e Mira Schendel, que evidenciam a dimensão corporal e processual da criação artística. A arte, neste sentido, é compreendida como linguagem que emerge do gesto e da experiência sensível, não apenas como representação, mas também como construção de sentido no corpo e pelo corpo.

Uma abordagem gradual e lenta

O projeto desenvolve-se de modo experimental e processual. As atividades ocorrem em encontros regulares no abrigo, nos quais as crianças são convidadas a explorar materiais diversos — lápis, pincéis, tintas e papéis, ou

até mesmo elementos encontrados no meio de uma praça de bairro arborizada —, partindo de observações de obras de artistas modernos e contemporâneos. A cada encontro, a leitura de imagens é acompanhada de conversas coletivas, nas quais emergem interpretações singulares e inesperadas. As falas das crianças tornaram-se parte essencial do processo. Comentários como o de Larissa, ao perceber uma "banana" nas formas de Canteiro de Obras de Luiz Aquila; de Rayane, que identificou "movimento" na obra Jazz de Matisse; ou de Bryan, que viu um "coração" onde havia apenas um círculo vermelho, evidenciam a potência interpretativa das crianças e sua capacidade de construir significados próprios. A mediação consiste em acolher essas leituras como legítimas, estimulando o pensamento visual e a consciência de que a arte não se reduz à imitação do real, mas abre espaço para invenção e imaginação.

Uma exposição

A ampliação dos suportes — do formato A4 às grandes folhas de papel kraft — permitiu que o corpo entrasse em cena. A gestualidade das mãos e dos braços, os respingos e marcas corporais revelaram o envolvimento físico e afetivo das crianças com o ato de pintar. A materialidade dos instrumentos — pincel, tinta, papel — se converteu em mediadora da memória e da expressão, registrando vestígios de movimento, de energia e de presença. Estas questões foram levadas para nossa exposição realizada no dia 29 de agosto, a convite da Valéria, que é psicóloga do abrigo, como parte da reunião de integração entre pais/responsáveis e crianças. A observação do verso das pinturas revelou um fenômeno simbólico: a tinta que atravessa o papel e infiltra, marcando o verso, como um "sintoma" do corpo e do mundo. Essa imagem serviu como metáfora para pensar o modo como somos também atravessados pelas experiências — sociais, afetivas e políticas — que nos marcam por dentro. A pintura, nesse sentido, opera como superfície de elaboração: um modo de transformar afetos, tensões e violências em gesto e cor.

Vertente

A experiência com o abrigo Amanhecer reafirma o ensino de arte como espaço de invenção e encontro, em que as práticas artísticas não são apenas meios de expressão, mas também modos de conhecer e de resistir. No contexto contemporâneo, atravessado pela aceleração digital e pela desinformação, a arte se mostra como campo privilegiado para desacelerar, escutar e pensar o sensível. Ao propor atividades que articulam corpo, gesto e pensamento, o projeto contribuiu para o fortalecimento da autonomia e da autoestima das crianças, abrindo caminhos para a construção de uma educação mais plural, inclusiva e poética. Nesse sentido, ensinar arte em espaços de acolhimento é também um ato político: um gesto de cuidado e de afirmação da vida, em meio a um cenário de desigualdade e esquecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.

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

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

NÓ CEGO: o lúdico e a performance na educação do artista[1]

Giovanna Alves de Carvalho[2]
Luiz Sérgio de Oliveira[3]

Resumo

Este artigo tem como objetivo investigar as implicações e os benefícios da introdução de brincadeiras e jogos tradicionais brasileiros no processo de educação dos/as artistas, resultando em práticas performáticas de caráter coletivo e colaborativo. O recurso pedagógico dos jogos e da ludicidade teve como lócus de aplicação e de experimentação o curso de graduação em Artes do Instituto de Arte e Comunicação Social da UFF, Niterói, através de disciplina oferecida a estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2025. Com a introdução de jogos e brincadeiras tradicionais (pega-pega, peteca, amarelinha, cama de gato) no âmbito da disciplina, em ações de caráter colaborativo e performático, buscou-se estimular práticas de trocas e de partilha, valorizando a colaboração entre participantes e fortalecendo o sentido de coletividade nos processos de criação.

Palavras-chave: Arte; formação do/a artista; ludicidade; performance

1 Trabalho apresentado no GT2 – Ensino das Artes, diversidade e acessibilidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Estudante do curso de graduação em Artes da UFF, Niterói, Rio de Janeiro. Bolsista do projeto Proposições de Ações Coletivas em Arte (Monitoria, 2025) e participante voluntária de projeto de pesquisa PIBIC. Participa do Grupo de Pesquisa CNPq Arte & Democracia. E-mail: **giovanna_ac@id.uff.br**

3 Professor Titular do Departamento de Arte e do PPG em Estudos Contemporâneos das Artes da UFF, Niterói, Rio de Janeiro. Doutor em Artes Visuais (EBA-UFRJ). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: **luizsergio@id.uff.br**

Introdução: o lúdico e a performance na educação do artista

Neste artigo, investigamos práticas de formação de artistas que se afastam de modelos tradicionais que, lastreados na tradição, preconizam a noção de criação de arte singularizada na centralidade de uma pessoa (o/a artista). Em nossa perspectiva aqui apresentada, essas práticas de formação de artistas enfatizam o processo no fazer artístico em práticas que se distanciam da noção de que a arte se materializaria necessariamente em uma obra, ou na fisicalidade de uma obra (Lacy, 1996; Kwon, 2002; Oliveira, 2024). No desenvolvimento desta pesquisa, temos investigado as reverberações da introdução de brincadeiras e jogos tradicionais brasileiros no processo de educação dos/as artistas, tendo as práticas performáticas como propulsoras de experiências de caráter coletivo e colaborativo.

O recurso pedagógico dos jogos e da ludicidade teve como lócus de aplicação e de experimentação o curso de graduação em Artes do Instituto de Arte e Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense, Niterói, através da disciplina Proposições com Interações Humanas e Ambientais, oferecida a estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2025.

A introdução de jogos e brincadeiras na educação de artistas na UFF

O curso, ao evitar as separações clássicas entre teatro, dança, música e belas artes, acolhe estudantes interessados/as na criação em torno das diversas manifestações da área das Artes (artes cênicas, visuais, sonoras). Em alguns dos experimentos e ações do projeto de disciplina aqui destacado, a performance ganha proeminência como ponto de convergência. A introdução de jogos e brincadeiras tradicionais (pega-pega, peteca, amarelinha, cama de gato) na disciplina, sempre em ações de caráter coletivo, colaborativo, performático e público, buscou *i*) estimular as práticas de trocas e de partilha, valorizando a colaboração entre participantes através da ludicidade; *ii*) fortalecer o sentido de coletividade nos processos de criação; *iii*) enfatizar a criação de arte em espaços públicos e semipúblicos que se situam além das caixas pretas e dos cubos brancos.

Os jogos e brincadeiras são práticas milenares que persistem até os dias atuais, embora apresentem transformações ao longo da história em função dos avanços sociais e tecnológicos. Um dos efeitos dessas mudanças é a reconfiguração dos espaços destinados às práticas lúdicas. Até algumas décadas passadas, a rua era o principal local de encontro para as brincadeiras — a rua como espaço de liberdade, de convivência e de imaginação. Hoje, diante das novas dinâmicas urbanas e sociais, observa-se a necessidade de adaptações e de reinvenção de formas que ajudem a manter essas práticas vivas e acessíveis.

Vale destacar que a própria relação entre as brincadeiras e seus brincantes vem se transformando ao longo dos séculos. Na Idade Média, por exemplo, não havia uma definição rigorosa entre as brincadeiras de meninos e de meninas, tampouco entre as atividades lúdicas de crianças e de adultos. Era comum que homens, mulheres e crianças brincassem juntos de cabra-cega, guerra de bolas de neve, jogos de salão (como os de rima ou mímica), ou que escutassem histórias de fantasmas, lobisomens e do Barba Azul, provocando simultaneamente fascínio e medo em adultos e crianças (Bernardes, 2005).

A ludicidade estava, portanto, profundamente inserida no cotidiano, funcionando como uma forma de expressão e de vivência de sentimentos prazerosos. Essa potência dos jogos e das brincadeiras aproxima-se vertiginosamente das práticas artístico-performáticas por mobilizarem a criatividade, o pensamento simbólico e a conexão afetiva com o outro. As práticas lúdicas mobilizam a criatividade, o pensamento simbólico e a conexão afetiva com o outro, motivo pelo qual os jogos também são igualmente utilizados na psicologia. A arte, o jogo e o afeto se entrelaçam nesse campo de experiências sensíveis. Ou, como

afirmam Jederson G. Tenório e Cinthia L. Silva (2015, p. 417), "o conceito que se propõe sobre jogo é compreendido como espaço de criação, de vivência compartilhada". Na disciplina em questão do curso de Artes da UFF, a articulação entre arte, educação e jogos esteve presente ao longo do semestre em diferentes manifestações performáticas.

No Brasil, algumas brincadeiras tradicionais assumem papel central na cultura popular. A peteca é um exemplo bastante expressivo (Figura 1): trata-se de uma brincadeira ancestral, já praticada pelos povos originários muito antes da chegada dos colonizadores. Era comum entre adultos e crianças, utilizando materiais naturais disponíveis como palha de milho, folhas de bananeira, areia e penas. Cada povo denominava a prática em sua própria língua — os Tupis a chamavam de *Pe'teka* (tapear, golpear com as mãos); os Bororos, de *Paopaó*; os Guaranis, de *Mangá*; e os Kaingangs, de *Ñaña*. Conforme anotado por Tizuko M. Kishimoto, "o brincar infantil varia em um país com dimensões continentais, decorrente de sua geografia e da multiculturalidade que o caracteriza e que, no entanto, mostra similaridades e diferenças na prática lúdica" (2014, p. 81).

Embora seja possível jogar sozinho, a peteca é essencialmente colaborativa, assim como a amarelinha e a "cama de gato" — brincadeira com barbantes que formam figuras geométricas nos dedos, sugerindo uma origem chinesa na segunda metade do século XVIII, mas também identificada entre comunidades indígenas brasileiras. Para que sejam efetivados todas as configurações e os desenhos possíveis da "cama de gato", são absolutamente incontornáveis a cooperação e a colaboração ativas de mais de um participante (Figura 2).

FIGURA 1 – PETECA, 2025



AÇÃO COLETIVA. CAMPUS DO GRAGOATÁ, UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, NITERÓI. FOTO: CECÍLIA SUSINO. FONTE: ACERVO DOS AUTORES.

FIGURA 2 – ESTUDOS PREPARATÓRIOS PARA A "CAMA DE GATO", 2025



Atividade coletiva em sala de aula. IACS, campus do Gragoatá, Universidade Federal Fluminense, Niterói. Foto: Luiz Sisinno. Fonte: Acervo dos autores.

Com o passar do tempo, algumas brincadeiras precisaram ser reformuladas para evitar a reprodução de comportamentos racistas ou sexistas, uma vez que se impunha uma rígida separação de gênero entre as brincadeiras de meninas e as dos meninos, mais agressivas e competitivas (Bernardes, 2005).

A valorização da ludicidade persiste hoje em diversas áreas, inclusive na saúde. Nessas situações, brincar promove sentimentos de alegria, pertencimento e conexão — uma experiência híbrida entre emoção e imaginação. Sempre que os jogos e as brincadeiras são introduzidos em determinado ambiente, sua recepção é imediata: crianças se envolvem com entusiasmo e adultos experimentam um sentimento nostálgico associado à infância. Essa experiência, marcada por emoção, memória e imaginação, pode constituir-se igualmente como uma forma de vivência artística — performativa, sensível e poética. Esse potencial lúdico pode ser também profundamente artístico.

Pega-Pega, Laços Eternos: os nós cegos que nos atam

No presente artigo, deteremo-nos na experiência do Pega-Pega: Laços Eternos (Figura 3). A proposta consistiu em uma ação em que cada participante, de forma voluntária, prendeu seus pulsos aos de outra pessoa, utilizando abraçadeiras plásticas. A atividade se desenvolveu no campus da universidade, tendo início com a escolha, pelos/as participantes, dos/as parceiros/as para formar os chamados "laços eternos". O grupo formou uma grande linha, criando a aparência inicial de mãos dadas, embora estivessem fisicamente conectados apenas pelas abraçadeiras. No decorrer da ação, entretanto, por uma questão de segurança para os/as participantes, impôs-se a necessidade de que as mãos fossem entrelaçadas, fazendo com que todos/as se dessem as mãos em uma corrente alongada, o que viria emprestar novas camadas de complexidade à ação (Figura 4). Adiante, a corrente foi fechada em um grande círculo, o que não impediu que novos/as participantes fossem convidados/as e acolhidos/as.

FIGURA 3 – *PEGA-PEGA: LAÇOS ETERNOS*, **2025**



AÇÃO COLETIVA. CAMPUS DO GRAGOATÁ, UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, NITERÓI. FOTO: LUIZ SISINNO FONTE: ACERVO DOS AUTORES.

FIGURA 4 – PEGA-PEGA: LAÇOS ETERNOS, 2025



AÇÃO COLETIVA. CAMPUS DO GRAGOATÁ, UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, NITERÓI. FOTO: CECÍLIA SUSINO. FONTE: ACERVO DOS

AUTORES.

As decisões sobre a direção e os caminhos a serem percorridos foram tomadas sempre de maneira coletiva, reforçando o caráter colaborativo e participativo, tornando patente a impossibilidade de decisões individuais voluntariosas, sendo, ao contrário, necessário "negociar" com os/as demais participantes em relação aos passos que seriam trilhados. A ação performática se deu ao longo de quase três horas em diferentes espaços semipúblicos do campus, adentrando salas de aula, visitando a galeria de arte, passeando pela orla da Baía de Guanabara, subindo rampas e descendo escadas, sempre como um único corpo atado pelos nós (cegos?) do dispositivo plástico.

A experiência *Pega-Pega: Laços Eternos* serviu para que, de forma cristalina, os/as participantes (em sua grande maioria, ingressantes do curso de graduação em Artes da UFF) pudessem compreender a necessidade do entendimento, da escuta e da negociação em uma performance participativa e colaborativa, na qual individualidades cedem a vez para que se constitua um corpo coletivo. Um corpo coletivo em que desejos e afetos são atados e entrelaçados provisoriamente, precariamente, por nós cegos que se afirmam através das abraçadeiras.

Entre tropeços, gargalhadas, desencontros e a certeza de que participaram de uma experiência singular em seu processo de formação como artistas, o grupo seguiu até o restaurante universitário, onde a corrente-círculo se dissipou com a despedida simbólica das "amarras" através do descarte das abraçadeiras (in)utilizadas. O caráter performático e lúdico da ação permitiu que os/as participantes explorassem práticas de colaboração, entendidas como extremamente relevantes para a educação dos/as artistas no contemporâneo.

Considerações finais

Independentemente das diferenças entre os projetos pedagógicos que distinguem os cursos de educação de artistas oferecidos pelas universidades brasileiras, todos parecem centrar sua pedagogia na afirmação da individualidade do/a artista em processo de formação, como se o domínio sobre as ferramentas e os meios fosse apenas o que o/a artista precisasse buscar, como se a conquista da autoridade sobre esses dispositivos técnicos fosse o que bastasse para a afirmação do/a artista. Entretanto, as práticas desenvolvidas na disciplina Proposições com Interações Humanas e Ambientais do curso de graduação em Artes da Universidade Federal Fluminense, Niterói, têm procurado colocar essas assunções em disputa, procurando introduzir jogos e brincadeiras que estimulem a participação, a colaboração e o sentido de coletividade, de maneira a lembrar que o/a artista não está isolado/a no mundo. Ao contrário, ele/a está atado a esse mundo (nós cegos?), sendo por ele contaminado/a por suas belezas, incertezas, magia e mazelas.

Ao enfatizar o interesse nas práticas colaborativas, busca-se colocar em disputa o processo tradicional de criação artística, induzindo os/as artistas em formação a um processo de colaboração e de contaminação com a alteridade. Esses processos de colaboração em práticas coletivas de produção de arte podem ser entendidos como mecanismos de alargamento do campo da arte em novas arquiteturas de experiências, consolidando cenários nos quais aquele/a artista (isolado/a) deixa de ser o eixo central. Nesses deslocamentos, colaborações e coletivismos, o/a artista se vê envolto/a em processos de diálogos e em práticas de negociações que acabam por balançar um pilar fundamental do mundo da arte — a questão da autoria —, o que dá novos sentidos às inquietações de Michel Foucault (2006) quando indaga "o que importa quem fala".

Nos experimentos e práticas pedagógicos desenvolvidos com os/as ingressantes do curso de graduação em Artes da UFF, Niterói,

as brincadeiras tradicionais brasileiras (pega-pega, peteca, cama de gato, amarelinha, entre outras) têm sido aplicadas como dispositivos no aprofundamento de percepções do mundo, do sentido comunitário e de pertencimento, e no estímulo à imaginação criadora. Conforme apontado por Tenório e Silva (2015, p. 423), "arte e jogo oportunizam, dentre outras coisas, a transmissão de alguns símbolos da cultura de outros povos, a fuga temporária do real, além da possibilidade de solucionar os problemas por meio de situações improvisadas".

Nos processos dessas práticas pedagógicas, a ludicidade tem sido tratada como liga na criação de situações que visam superar a crença de que a arte e a condição de criação artística são dependentes do isolamento do/a artista no mundo.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Elizabeth Lannes. Jogos e brincadeiras: ontem e hoje. **Cadernos de História da Educação**, n. 4, p. 45-54, jan.-dez. 2005. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/384.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos III** - Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 264-298.

KISHIMOTO, Tizuko Morchidda. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espacios en blanco. Serie indagaciones**, v. 24, n. 1, p. 81-105, 2014.

KWON, Miwon. **One Place After Another: Site-Specific Art and Locational Identity**. Cambridge, Mass: The MIT Press, 2002.

LACY, Suzanne. Cultural Pilgrimages and Metaphoric Journeys. *In*: LACY, Suzanne (org.). **Mapping the Terrain - New Genre Public Art**. Seattle, Wash: Bay Press, 1996. p. 19-47.

OLIVEIRA, Luiz Sérgio de. O lugar da arte e o desprestígio do objeto artístico. *In*: OLIVEIRA, Luiz Sérgio de. **Arte pública como atitude**. Rio de Janeiro; Niterói: Circuito; Editora do PPGCA, 2024. p. 13-26.

TENÓRIO, Jederson Garbin; SILVA, Cinthia Lopes da. Educação Física escolar e Artes: Experiência Pedagógica a partir de Jogos e Brincadeiras. **Salusvita**, Bauru, v. 34, n. 3, p. 417-436, 2015.

CAMINHAR E CARTOGRAFAR AFETOS: uma experiência pedagógica em artes no entorno da escola[1]

Isabelle Valente Cardoso[2]

Resumo

O trabalho relata e reflete sobre uma experiência desenvolvida na disciplina de Artes com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Camorim Grande, Angra dos Reis. A proposta consistiu em uma caminhada pela Avenida João Pedro Segundo, rua onde o colégio está localizado e onde muitos alunos vivem, seguida de um diálogo sobre a prática e da elaboração de um mapa coletivo de registros afetivos. A atividade buscou promover um deslocamento do olhar por meio da experiência e dos atravessamentos que ela provoca, como propõe Bondía. As derivas situacionistas e a psicogeografia de Debord e da Internacional Situacionista, as "novas derivas" de Visconti, "O artista como etnógrafo" de Hal Foster e os mapas antigos estudados por Duarte fundamentaram a proposta. O mapa afetivo, elaborado no *Google Earth*, será disponibilizado à comunidade escolar e local, aberto a novas contribuições de memórias e percepções sobre a rua.

Palavras-chave: Experiência pedagógica em Arte; caminhar; mapa afetivo.

1 Trabalho apresentado no GT 2 – Ensino como (e)vento: arte contemporânea, acessibilidade e diversidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Isabelle Valente Cardoso: Mestra, UERJ, Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Contemporâneas, Rio de Janeiro, RJ, **isabellevalente28@gmail.com**.

Introdução

Este artigo[3] discute uma experiência pedagógica da disciplina de Artes, proposta por mim, que se desenvolveu ao longo do segundo semestre do ano de 2025. O trabalho foi realizado com alunos de duas turmas de 9º ano em um colégio do município de Angra dos Reis, no Rio de Janeiro, e se organizou a partir de uma caminhada pela Avenida João Pedro Segundo — rua onde se localiza a escola e onde vive a maioria dos alunos — seguida da elaboração de um mapa coletivo a partir de registros realizados durante o trajeto. A proposta teve a intenção de ativar percepções e memórias e contribuir para a produção de novos sentidos sobre o entorno dos alunos não apenas a partir do que eles veem, mas também a forma como veem esse lugar. A pergunta "é possível um outro olhar para a Avenida João Pedro Segundo?" orientou a realização da experiência pedagógica.

Para dar corpo à proposta e para provocar uma reflexão sobre a pergunta acima, dialoguei com algumas imagens, conceitos e autores — a psicogeografia e as derivas situacionistas de Debord (2003) e da Internacional Situacionista (2003); as "novas derivas" de Visconti (2014); o texto "O artista como etnógrafo" de Foster (2017); a história dos mapas antigos comentados por Duarte (2006), assim como alguns dos mapas apresentados por ele em sua pesquisa; e o saber da experiência discutido por Bondía (2002).

O desenvolvimento do trabalho partiu de minha dissertação de mestrado concluída em 2023, na qual investiguei a rua Riachuelo, antiga Matacavalos, no centro do Rio de Janeiro, local onde nasci e passei a maior parte de minha vida. Nela, são utilizados alguns métodos de investigação, como as derivas, registros de diversas naturezas e mapas, para elaborar uma psicogeografia coletiva do lugar. O trabalho teve início em minha experiência e se ampliou com a participação de alguns moradores convidados por mim.

Ao iniciar minha trajetória como professora de Artes em 2022, em Angra dos Reis, ainda durante o processo de desenvolvimento da dissertação, já pensava na possibilidade de levar a proposta para o contexto escolar. Desde então, atuo em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e acompanho o percurso das minhas primeiras turmas de 6º ano, que atualmente estão no 9º ano e se aproximam da conclusão do ciclo, prevista para o final deste ano (2025). A convivência prolongada, o vínculo construído ao longo dos anos e as memórias compartilhadas por nós foram os principais motivos para desenvolver a atividade com essas turmas.

A escola e o bairro

Tão logo comecei meu trabalho no colégio, colegas docentes relataram que o bairro tinha passado por uma transformação significativa não muito tempo antes — a implementação de uma UPP (Unidade de Polícia Pacificadora) durante o ano de 2020, auge do isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19. Segundo a percepção deles e de outras pessoas do corpo escolar, essa mudança alterou tanto o cotidiano da comunidade quanto a dinâmica da escola. A transformação da paisagem antes marcada pela presença ostensiva do tráfico, de armamentos pesados nas ruas e conflitos constantes com a polícia atraiu novas famílias para o bairro e para o colégio. O tráfico ainda continua presente no local, mas agora de forma mais discreta.

Outra mudança importante na dinâmica da escola foi a transição do ensino com o horário regular para o integral com foco no empreendedorismo em 2024. Por meio de uma parceria da prefeitura com o SEBRAE (Serviço

3 Este artigo contou com o auxílio de inteligência artificial para a revisão ortográfica, substituições lexicais, no aprimoramento de coesão e coerência textual e na organização das referências bibliográficas.

Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), a escola se tornou a primeira unidade vocacional em empreendedorismo em tempo integral do município. Nela, foi implementado um projeto chamado JEPP (Jovens Empreendedores Primeiros Passos) que, segundo a prefeitura, "tem como objetivo capacitar o desenvolvimento de ideias inovadoras, estimulando a criatividade e o pensamento crítico" (Angra…, 2024).

Na prática, pouca coisa mudou. Os alunos passaram a ter um maior volume de conteúdos, avaliações e trabalhos, além de uma carga horária mais extensa e exaustiva. Pude observar em minha experiência cotidiana na escola que muitos alunos acabam deixando de se alimentar ou se alimentam rapidamente para conseguirem brincar com seus colegas nesses breves momentos. Não são poucos os alunos que relatam passar mal após o almoço ou que acabam adormecendo durante as aulas.

Mapeando alguns conceitos

A deriva debordiana como "técnica de passagem rápida por ambiências variadas" (Debord, 2003, p. 87), exercício prático da psicogeografia, cujo objetivo era estudar como o comportamento afetivo dos indivíduos era influenciado pelo espaço por onde eles circulavam (Internacional Situacionista, 2003, p. 65), é, certamente, um modelo de referência para o desenvolvimento da proposta da caminhada pela Avenida João Pedro Segundo.

Segundo Debord (2003), as derivas tradicionais tinham um caráter bastante objetivo e buscavam a apreensão da realidade profunda da cidade através de uma cartografia influencial. Ao contrário da cartografia tradicional, elas não pretendiam estabelecer limites de território, mas afirmar um comportamento lúdico-construtivo, experienciando o espaço urbano de uma forma diferente de como ele é experimentado normalmente. Mapear os locais por onde se passa e compreender como eles afetam comportamentos e emoções das pessoas é uma maneira de investigar como o modo de organização da cidade impacta diretamente na vida cotidiana e no comportamento delas. A intenção de Debord com isso era provocar uma transformação na arquitetura e no urbanismo, de modo que os indivíduos pudessem vivenciar a cidade de uma maneira mais lúdica, experimental e criativa, rompendo com a lógica utilitária e funcionalista do pensamento urbanístico da época.

É a partir dessa concepção tradicional das derivas que Visconti (2014, p. IX) observa que diversas práticas artísticas posteriores que tinham a caminhada como premissa extrapolaram as teorias situacionistas por assumirem diferentes nuances e, por isso, acabaram necessitando de uma análise mais ampla. Ele vai chamá-las de "novas derivas".

Ainda que as novas derivas reúnam um conjunto muito diverso de propostas, Visconti (2014) optou por usar o termo "derivas" para enfatizar a relação com o antecedente situacionista sem deixar de apontar que, segundo uma perspectiva mais rigorosa, elas sequer poderiam ser consideradas enquanto tal. Um elevado grau de planejamento, um percurso em linha reta, solitário ou no campo já as distancia da concepção tradicional das deambulações. O autor enfatiza que seu interesse, além da ação de caminhar é, sobretudo, a postura sociopolítica inerente às derivas debordianas, compartilhada pela maioria dos artistas analisados por ele.

Visconti (2014, p. XIV) mergulha em obras que partem do caminhar para evidenciar como dinâmicas sociopolíticas, contexto e transformações pelas quais a sociedade está passando se refletem nos trabalhos desses artistas e como a deriva pode ser um importante meio para investigar e questionar distintos aspectos da sociedade contemporânea. Essas derivas seriam, portanto, novas, se comparadas às anteriores.

Ao longo dos anos 1990 e início do século XXI, questões políticas e sociais já presentes na arte dos anos 1970 voltam a ocupar um lugar central nas tendências artísticas, mas não se

restringem às práticas das novas derivas. Muitos foram os artistas e coletivos que passaram a desenvolver trabalhos situados entre criação estética e ação social (Visconti, p. XV).

Hal Foster em "O artista como etnógrafo" (2017) discute a chamada "virada etnográfica" que se desdobrou na arte contemporânea na segunda metade do século XX, quando práticas artísticas passaram a atuar no campo da cultura, domínio da antropologia. Nesse contexto, métodos etnográficos de investigação foram incorporados na elaboração dos trabalhos, como levantamentos de dados e documentos, fotografias, enquetes, mapeamentos, entre outros. A adoção desses procedimentos veio acompanhada de uma crítica à "instituição capitalista-burguesa (o museu, a academia, o mercado e a mídia), suas definições excludentes de arte e artista, identidade e comunidade" (Foster, 2017, p. 161). Além disso, os grupos e comunidades com os quais os artistas escolheram se vincular, dialogar e construir suas práticas eram definidos por sua identidade cultural ao invés de sua posição econômica, como era no modelo benjaminiano, com o qual o autor inicia seu texto traçando um paralelo. É nesse vínculo que os artistas assumem o papel de investigadores culturais, observando, registrando e intervindo em práticas sociais, culturais e em comunidades.

Os mapeamentos aparecem recorrentemente nos trabalhos analisados por Foster (2017), em alguns dos trabalhos das novas derivas analisados por Visconti (2014) e foram parte fundamental da proposta pedagógica apresentada aqui. Alguns mapas antigos e outros atuais e mais simbólicos serviram como referência visual ao desenvolvimento do trabalho. Foram eles: um mapa religioso do século XV estilo "T no O", que divide os continentes conhecidos naquela época entre os descendentes de Noé; um mapa de Eldorado, lendário reino de ouro, supostamente localizado na Guiana, de Jodocus Hondius (1598); o mapa Ga-Sur, um dos mais antigos que se tem conhecimento, produzido pelos babilônios em uma placa de barro, entre 2.500 e 4.500 a.C.; *The Naked City, illustration de l'hypothèse des plaques tournantes* (1957), de Guy Debord, mapa psicogeográfico de Paris; o mapa sonoro do projeto *Cities and Memory* (2015), do idealizador Stuart Fowkes e o mapa interativo da plataforma *Google Earth*.

Como já levantado em minha dissertação (Cardoso, 2023) ao comentar as análises de Duarte (2006), a variedade das representações cartográficas mais antigas e a singularidade de cada uma delas atestam o mapa como um produto cultural que demonstra a diversidade cultural dos povos que habitaram e habitam o planeta. Os mapas tradicionais configuram uma autoridade da disciplina da Cartografia Moderna, mas ela mesma não deixa de ser uma construção social repleta de posições políticas que valorizam o uso prático e científico dos mapas e deixam de lado o uso mítico, psicológico e simbólico deles. Portanto, além de apresentar alguns dos mapas antigos, eles foram analisados na maneira como se diferenciam dos mapas tradicionais que têm como pressuposto uma suposta objetividade na representação do espaço geográfico e de seus territórios.

A discussão de Jorge Larrosa Bondía (2002) sobre o saber da experiência também foi parte importante para a elaboração da proposta pedagógica. Esse saber acontece na relação entre conhecimento e vida humana, funcionando como uma mediação entre ambos. É um saber que se adquire na forma como uma pessoa responde ao que lhe acontece ao longo de sua vida, criando sentidos a partir disso. Ele não tem relação com a verdade objetiva das coisas, mas ao sentido ou ao sem-sentido que produzimos ao que nos acontece. Ele é, portanto, um saber particular, relativo e subjetivo, portanto, duas pessoas que vivenciam uma mesma situação, não terão a mesma experiência (Bondía, 2002, p.26-27).

Atualmente, alcançar esse tipo de experiência é cada vez mais complicado, seja dentro ou fora da escola, já que rotinas extensas e exaustivas voltadas para resultados, notas e produções acabam por dificultar a experiên-

cia nos moldes definidos por Bondía (2002, p. 23).

Caminhar e cartografar os afetos

A experiência pedagógica se desenvolveu em algumas etapas. Em um primeiro momento, na sala de aula, os alunos exploraram os mapas apresentados a eles e foi conduzida uma discussão sobre suas diferenças em relação aos mapas tradicionais. No debate, foram apontadas características como a representação simplificada do espaço geográfico, o uso de elementos imaginários, a criação de lugares fictícios e a possibilidade de o mapa incorporar não apenas imagens, mas também textos e sons. Nesse dia, eles também realizaram uma caminhada virtual pela Avenida João Pedro Segundo através da plataforma *Google Earth*. Em um segundo momento, na semana seguinte, foi realizada uma caminhada pela rua. Nela, as turmas foram orientadas a criar de 3 a 5 registros de seus afetos em diferentes suportes (desenhos, textos, fotos, vídeos, áudios). O tipo de suporte foi dividido pelos alunos conforme suas afinidades. Três monitoras de educação especial foram convidadas a nos acompanhar durante o percurso. Uma delas, Cayê, moradora antiga do bairro, foi fundamental para ativar algumas memórias e enriquecer a experiência.

Divididos em grupos, os alunos percorreram a rua com um olhar atento, registrando e compartilhando com os colegas tudo que os tocava. Ao longo do percurso, confrontaram entre eles algumas memórias e vivências ligadas à rua e perceberam que, ainda que se tratasse dos mesmos lugares, cada experiência se mostrava individual. A caminhada despertou lembranças, possibilitou encontros com amigos e familiares e revelou diversas transformações na paisagem do local. Encerramos o trajeto reunidos na praia em frente à escola, onde tomamos um refrigerante, relatamos percepções sobre a prática e criamos memórias compartilhadas.

Na aula seguinte, propus aos alunos uma reflexão em torno de quatro questões relacionadas à atividade realizada: 1) Antes da caminhada, como você enxergava a Avenida João Pedro Segundo?; 2) Cite algo que você registrou e comente o motivo; 3) Comente sobre a experiência da caminhada; e 4) É possível um outro olhar para a Avenida João Pedro Segundo?

A maioria relatou que, anteriormente, enxergava a rua como um espaço comum, sem particularidades ou simplesmente como um caminho até a escola. Em relação aos registros, alguns destacaram lugares que despertaram memórias afetivas — o local onde resgataram um gato, a casa de uma amiga especial, a casa da namorada, o prédio da antiga creche agora substituído pelo da Polícia Rodoviária Federal, a igreja frequentada com familiares, o parquinho da infância, a quadra poliesportiva onde disputam campeonatos, o lugar onde o irmão se machucou e precisou ir ao hospital, a capela mortuária onde aconteceu o velório do pai, entre outros. Sobre a caminhada, os alunos relataram que a experiência foi divertida porque puderam compartilhar o momento com seus colegas. Além disso, afirmaram que puderam observar detalhes do espaço que antes passavam despercebidos e relembrar diversas situações vividas naquele lugar. Na última questão, muitos afirmaram que vão guardar para sempre a lembrança da caminhada em sua memória. Outros responderam que sim, é possível um novo olhar sobre a rua, ressaltando as transformações físicas pelas quais ela passou, a beleza dos detalhes antes ignorados e as inúmeras histórias e sentimentos ali presentes.

A proposta ainda está em desenvolvimento. Na etapa atual, os alunos estão adicionando seus registros no *Google Earth* para elaborar um mapa de diferentes olhares sobre a Avenida João Pedro Segundo. Posteriormente, o mapa coletivo dos afetos será disponibilizado *online* tanto para a comunidade escolar quanto para a comunidade local que poderá acessar o conteúdo dos alunos e contribuir com novos registros.

Alguns comentários

Levando em conta a rotina exaustiva da sala de aula e o contexto de violência que fez parte da formação desses adolescentes (e ainda persiste na realidade de muitos) nas suas vivências cotidianas e escolares, a experiência da caminhada e da elaboração do mapa foi pensada como uma proposta de respiro diante desse cenário. Ao mesmo tempo, busquei explorar outras formas de aprendizagem que não se limitassem ao acúmulo de informações transmitidas nos quadros brancos e validadas por provas bimestrais, mas que se abrissem para aquilo que nos atravessa como experiência, como sugere Bondía (2002). Busquei também propor novas formas de olhar para o entorno, não apenas como um espaço utilitário ou marcado pela violência, mas como um lugar de memórias e de possibilidade de experiências e construção de sentidos.

Durante a caminhada, os alunos foram convidados a realizar uma coleta de dados para construir uma cartografia dos olhares afetivos sobre a avenida. A caminhada foi concebida como um dos meios de investigação sobre o local que os deslocava da ação cotidiana e funcional de simplesmente transitar pela rua para chegar à escola ou à casa, transformando essa ação em uma experiência capaz de ativar memórias e sentimentos despertados pelos lugares percorridos. Os registros produzidos e a construção do mapa se somaram à investigação reunindo percepções individuais sobre o percurso.

O mapa que está sendo produzido por eles subverte os usos dos mapas tradicionais ao incorporar elementos objetivos e subjetivos de diversas naturezas e ao buscar uma representação que não obedeça a uma lógica racional. Por ser composto por diferentes olhares, nele se inscrevem as experiências e as vivências dos alunos — criação, religião, valores — que influenciam a forma de enxergar e representar o mundo. O mapeamento, portanto, não tem a intenção de representar uma cultura dos alunos moradores do bairro, mas evidenciar a multiplicidade de olhares e experiências de um grupo de alunos e, posteriormente, de uma comunidade de moradores sobre um mesmo local.

A proposta assumiu um caráter crítico ao modo de funcionamento da instituição, marcada por uma rotina escolar desgastante, com longas jornadas, excesso de tarefas e avaliações e que não deixa margem para descanso. Nesse sentido, a caminhada se configurou como um desvio dessa lógica criando espaço para outras formas de aprender e se relacionar com a escola e seu entorno. Ao privilegiar uma vivência mais livre e lúdica com o espaço, a atividade deu lugar à experiência.

É preciso abrir espaço para práticas que ultrapassem os limites da sala de aula, do tempo e do conteúdo fechado, e que não estejam vinculadas a uma lógica empreendedora voltada apenas para objetivos práticos. Compreender a potência transformadora da experiência implica reconhecer a possibilidade de se reinventar e de participar ativamente da construção de novos sentidos sobre a própria vida e sobre o espaço que habita.

Considerações finais

Esse artigo buscou apresentar e refletir sobre uma experiência pedagógica desenvolvida na disciplina de Artes centrada em uma caminhada pela Avenida João Pedro Segundo e na elaboração de um mapa coletivo de afetos. A proposta partiu da intenção de ativar memórias, percepções e possibilitar a construção de sentidos a partir da experiência sobre o entorno dos alunos, deslocando o olhar sobre a rua como um simples espaço de passagem, para um lugar de experiências e significados.

Ao longo do processo, foi possível observar que a caminhada e o mapeamento ampliaram a relação dos estudantes com o bairro e com a própria escola, mostrando que é possível revisitar algo cotidiano sob novas perspectivas. Os registros realizados revelaram a multiplicidade de olhares e a singularidade das experiências, indicando que a avenida pode

ser vista como um local de memórias, encontros, criações e experiências múltiplas.

A atividade também evidenciou o potencial das práticas pedagógicas em artes de para criar momentos de respiro em meio às rotinas escolares exaustivas quando favorecem aprendizagens que não se limitam ao acúmulo de informações, mas que se abrem à produção de sentidos.

O mapa coletivo em construção é um processo em aberto que será ampliado para a comunidade escolar e local. Ele aponta para a possibilidade da escola se tornar um espaço de investigação e criação compartilhada, onde alunos, professores e moradores da comunidade local possam participar da construção de novos sentidos para o lugar que habitam.

REFERÊNCIAS

ANGRA inaugura sua 1ª escola vocacional em empreendedorismo. **Prefeitura Municipal de Angra dos Reis**, 21 de fevereiro de 2024. Disponível em: **https://www.angra.rj.gov.br/noticias/21-02-2024/angra-inaugura-sua-1a-escola-vocacional-em-em-preendedorismo**. Acesso em: 21 set. 2025.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

CARDOSO, I. V. **Matacavalos**: derivas, registros e mapas na elaboração de uma psicogeografia da rua Riachuelo. 2023. 96 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2023.

DEBORD, G. Teoria da deriva. IS nº 2, dez. 1958. *In*: JACQUES, P. B. (org.). **Apologia da deriva**: escritos situacionistas sobre a cidade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 87-91.

DUARTE, P. A. **Fundamentos da Cartografia**. Santa Catarina: EDUSC. 2006.

FOSTER, H. O artista como etnógrafo. *In*: FOSTER, H. **O retorno do real**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

INTERNACIONAL SITUACIONISTA (IS). Definições. IS nº 1, jun. 1958. *In*: JACQUES, P. B. (org.). **Apologia da deriva**: escritos situacionistas sobre a cidade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 65-66.

VISCONTI, J. C. **Novas derivas**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

ARTE NAS ESTAÇÕES: entre costura de saberes[1]

Janaina Mércia Alves Melo[2]

Resumo

O presente trabalho se debruça sobre práticas educativas desenvolvidas com os públicos a partir do projeto Arte nas Estações, um ciclo de três exposições itinerantes que tem como base o acervo do Museu Internacional de Arte Naïf do Rio de Janeiro (1995-2016). Interessam especialmente as relações que os públicos das diferentes cidades por onde passaram as mostras estabeleceram com as obras criando um ambiente de troca, conexões e saberes que desdobraram e desestabilizaram os limites impostos por categorias como artes naïfs, públicos e museus. O trabalho integra pesquisa de doutorado em desenvolvimento denominada *Estar museu, museu aprendiz*.[3] Encontramos nessa proposta convergências com os temas de interesse do GT2 "Ensino como (e)vento: arte contemporânea, acessibilidade e diversidade", principalmente aquelas que apontam para a compreensão da educação como desvios e escapes.

Palavras-chave: Performatividade dos públicos; arte naïf; musealização; museologia experimental.

1 Trabalho apresentado no GT 2 – Ensino como (e)vento: arte contemporânea, acessibilidade e diversidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, realizado de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Janaina Mércia Alves Melo é historiadora e museóloga, mestre e doutoranda em Museologia e Patrimônio pelo PPG-PMUS UniRio/MAST, Rio de Janeiro. **janamercia@gmail.com**

3 O presente trabalho integra pesquisa de doutorado denominada *Estar museus, museus aprendiz* em desenvolvimento no PPG-PMUS UniRio/MAST sob orientação do Prof. Dr. Bruno César Brulon Soares, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Introdução

Quem pode musealizar? Quem pode fazer coleção? Quem pode fazer museologia no mundo contemporâneo? O que deve a museologia aos povos e artistas que musealizou? São algumas das questões que orbitam e impulsionam esta proposta de trabalho, que tem como objeto de estudo as implicações e proposições enunciadas pelos públicos participantes das ações educativas e culturais desenvolvidas durante o ciclo de exposições itinerantes *Arte nas Estações*. Construído a partir do acervo do Museu Internacional de Arte Naïf (MIAN), instituição criada em 1995 pelo colecionador Lucien Finkelstein (1931-2008) para abrigar sua coleção com cerca de 6 mil obras de artistas brasileiros e estrangeiros categorizados como *naïf* ou artistas populares. Infelizmente, por ausência de recursos para manter suas atividades, o museu fechou suas portas em 2016. No ano de 2019 a Escola de Artes Visuais do Parque Lage organizou uma mostra a partir do acervo do antigo museu denominada *Nenhum museu a menos*, essa exposição, organizada pelo curador Ulisses Carrilho, propunha o diálogo entre os artistas ditos populares e artistas contemporâneos. O contato com a potência do acervo fez com que, em 2022, Carrilho organizasse juntamente com o gestor cultural Fábio Szwarcwald o projeto de exposições itinerantes denominado *Arte nas Estações*. Estruturado em três exposições itinerantes denominadas *Sofrência*, *A ferro e fogo* e *Entre o céu e a terra*, cada eixo temático propunha relações distintas do acervo de artistas populares, suas narrativas e diferentes visões de mundo com a música sertaneja brasileira, em especial, aquela ligada ao gênero musical da *sofrência* e *feminejo*. A primeira mostra do ciclo *Sofrência* discorria sobre as diferentes formas de manifestação do amor, a Segunda, *A ferro e fogo*, articulava obras nas quais era possível identificar as inúmeras dimensões dos conflitos, violências, revoltas e revoluções que marcam a sociedade brasileira desde a violência colonial, o extrativismo e degradação ambiental passando pela projeto de manutenção das desigualdades sociais. Já *Entre o céu e a terra* envolveu um conjunto de obras que apontam para as inúmeras dimensões do sagrado — religioso, místico e fantástico.

Coube-me conceber um programa educativo, montar uma equipe multidisciplinar de educadora(e)s e, com eles, elaborar estratégias de mediação e relação dos públicos. A primeira estratégia foi identificar nas exposições pontos de convergência, diálogos e relações entre as mostras e seus temas com pessoas das cidades que receberam a exposição. Desse modo, convidamos artistas, produtores culturais, grupos locais que poderiam promover leituras e relações com as exposições a partir de seu próprio repertório e da produção cultural do território. A partir dessas relações convidei a equipe para desenvolver o processo de mediação, criando com os atores locais um ambiente favorável para que os públicos na relação com as exposições construíssem suas próprias leituras e propusessem atividades em diálogo com as mostras. Foram essas atividades sugeridas por atores de cada localizada junto com a equipe de educadores que constituíram a programação educativa e cultural do *Arte nas Estações*. Essa experiência fez com que o processo de mediação estivesse ancorado nas relações, diálogo e troca entre saberes, tradições e práticas culturais de cada comunidade.

Arte nas Estações – metodologia educativa e costuras de saberes

Embora esteja falando de experiências mais próximas de uma *ocupação* efêmera proporcionada por um acervo de passagem do que de uma instauração de um museu fixo, acredito que as ações experienciadas com as exposições em cada local por onde passaram resistem a serem tomadas apenas como programas de uma itinerância e os agentes com os quais o educativo estabeleceu relações resistem a serem percebidos somente como público. Interessa-me analisar as atividades geradas pelos agentes de cada lugar e como nessas ações tomam para si a posição de irradiadores

de discursos. Isto é, não falamos de um programa educativo que leva uma ação formativa para os lugares por onde passa, mas, ao contrário, é moldado e aprende com eles. O que a meu ver permite a reversibilidade entre os papéis de educadores, públicos, autores e obras, revezando continuamente posições e lugares de ressonância.

As exposições do *Arte nas Estações* ocorreram em museus e espaços culturais das cidades de Congonhas, Conselheiro Lafaiete e Ouro Preto em Minas Gerais e na capital sul-mato-grossense, Campo Grande. Sob a ordem da interseção costuramos saberes da museologia, da arte e da educação, na tentativa de reconfigurar a maneira como as obras que integram as exposições podem adquirir ressonância em cada território. O programa educativo se pautou na incorporação dos saberes e propostas dos agentes locais: educadores, artistas, professores, agentes culturais, mestras e mestres da cultura popular, que ao fazer suas leituras das obras identificavam aproximações com saberes, práticas e experiências locais. A diversidade de narrativas e relações impulsionaram novos sentidos para as obras, as quais flexionaram a qualidade museal das pinturas, na medida em que ultrapassaram as noções e categorias inciais (arte naïf, arte popular) para propor um estado de relação. Nas diferentes abordagens com as obras e eixos temáticos das exposições suas subjetividades puderam ser vistas, construídas e celebradas, transformando as relações de ensino-aprendizagem em espaços de resistência, uso e ocupação.

Uma exposição que gera outra exposição

Em Conselheiro Lafaiete (Minas Gerais), o ciclo de exposições aconteceu no Museu Ferroviário e Centro Cultural Maria Andrade Rezende, que ocupa a edificação de uma antiga estação de trem. O espaço conta com uma biblioteca, áreas para exposições e eventos, além de um acervo dedicado à história da ferrovia que por ali passava e da própria estação, incluindo uma antiga locomotiva a vapor e guindastes de carga. Devido à sua localização, para acessar o museu é necessário entrar por um túnel que conecta a parte alta e baixa da cidade. Por ser um local de passagem e cujo acesso não é visível, o Museu Ferroviário contava com baixa visitação, sendo, por vezes, ignorado pela maioria da população. A presença das mostras gerou um outro fluxo de visitação e o museu se tornou um lugar de encontro e relação com a cena cultural e artística local — principalmente aquela vinculada às artes cênicas, manifestações da cultura popular e tradições religiosas como o Congado. Esses grupos, que são chamados de guardas de congo, fizeram cortejos até o Museu Ferroviário, entraram nas exposições com os seus tambores e cantos ecoando sonoridades que também estavam enunciadas nas pinturas. A cidade é marcada por traços rurais (dentre eles cavalgadas e desfiles que contam com tradicional carro de boi — meio de transporte de carga com tração animal que marca o passado colonial brasileiro), e, no dia 8 de março de 2023, em celebração pelo *Dia Internacional da Mulher*, o grupo de cavaleiras mulheres desfilou pela cidade na *Cavalgada do Batom* e inseriu no percurso uma parada no museu para visitar a exposição *A ferro e fogo*. Em todas as situações a comunidade se envolveu com as exposições promovendo intervenções e performances no espaço aproximando o imaginado do vivido.

É nesse contexto que conheci o artista e educador Hélcio Queiroz, morador da cidade de Conselheiro Lafaiete. Reconhecido pela sua atuação como professor de arte em um ponto de cultura local, o artista havia se formado em design gráfico pela Faculdade de Artes Plásticas da Fundação Armando Álvares Penteado, em São Paulo. Além do trabalho como design, também desenvolvia ações de arte-educação, artes visuais e gestão cultural na cidade, com outros artistas e produtores culturais locais. É com esse coletivo que criou o Ponto de Cultura AMAR espaço para o desenvolvimento de ações de fomento à leitura por meio de uma biblioteca comunitária, criação de livros artesanais, cadernos, camisetas, fomentando na

cidade: exposições, cursos livres e oficinas de desenho, mosaico, bordado, macramê e ponto-cruz.

Em diálogo com Hélcio Queiroz sobre a mostra inaugural falávamos sobre o fazer da pintura e o exercício de cada artista movido pelo desejo de pintura, durante a conversa pensamos em promover um ciclo de oficinas de pintura aberto para pessoas interessadas e sem exigência de conhecimento prévio. As oficinas de pintura ocorreram entre fevereiro e setembro de 2023, divididas em dois encontros consecutivos que ocorriam aos domingos com duas horas e meia de duração. Segundo Hélcio Queiroz, a cidade de Conselheiro Lafaiete

> cresceu sem uma consciência coletiva para a importância da arte, da cultura e da educação patrimonial. A cidade tem uma grande carência de obras de arte públicas e de intervenções estéticas efetivas. […] o projeto Arte nas Estações é um presente para a cidade e um apelo para que todos tenhamos um olhar mais atento e afetivo para a arte, a cultura e o patrimônio que é de todos nós. (Hélcio Queiroz, trecho da proposta de oficinas de pintura, Conselheiro Lafaiete — Arte nas Estações, 2023a)

No primeiro encontro os participantes começavam a atividade visitando a exposição — em Conselheiro Lafaiete as exposições ocorreram nesta sequência: *A ferro e fogo*, *Entre o céu e a terra* e por último *Sofrência*; cada mostra com duração de aproximadamente dois meses. A visita mediada era conduzida pela equipe de educadoras do *Arte nas Estações* que apresentava o eixo conceitual da cada mostra, as obras e os artistas, ao mesmo tempo que os participantes com a orientação de Queiroz identificavam, temas e questões de interesse. Na sequência o grupo se reunia num espaço previamente preparado com materiais para pintura e placas de madeira cortadas no mesmo tamanho (60x90 cm) que seria a superfície usada para o desenvolvimento da pintura. Neste local Queiroz dava noções introdutórias sobre pintura e convidava os participantes da oficina a experimentar livremente o espaço da prancha de madeira com temas, composições, estilos e cores que desejassem (Figura 1) . Desse processo surgiram casas da infância, capelas, trens, paisagens, natureza, flores, animais e figuras humanas, além de festas, religiões, símbolos e abstrações.

Com ou sem experiência, a grande maioria, inspirada pelas obras em exposição, permitiu-se experimentar pintar. "Na estação de Lafaiete, aquelas agradáveis tardes de domingo passavam tão rápido quanto os trens logo ao lado. A plataforma, lugar de encontros e despedidas, tornou-se o espaço de descoberta da pintura e da criatividade presente em todos nós." (Arte nas Estações, 2023b).

FIGURA 1 - IMAGEM DO PROJETO



FONTE: ACERVO PESSOAL.

Foram realizadas ao todo oito oficinas, cada uma contando com uma média de dez participantes. Ao final do processo foram criadas 63 pinturas, seria o fim do ciclo de oficinas. Entretanto, entendemos — Queiroz, eu e a equipe de educadoras — que estávamos diante de um conjunto de trabalhos que falavam sobre a história, a memória e a cultura da cidade e que poderiam dar origem a uma exposição. Firmamos então uma nova parceria com o Museu Ferroviário e montamos, no mesmo espaço que abrigou as mostras do *Arte nas Estações*, uma nova exposição intitulada *Encontros e Despedidas*, com obras criadas pelos

moradores da cidade de Conselheiro Lafaiete. Para concretizar a mostra seguimos o mesmo processo conduzido com as exposições do *Arte nas Estações*, envolvendo o projeto da expografia, elaboração de texto de parede, desenvolvimento de identidade visual, usando o mesmo cuidado curatorial, de montagem, comunicação visual e divulgação que as exposições do *Arte nas Estações* (Figura 2).

FIGURA 2 E 3 - DIVULGAÇÃO E EXPOSIÇÃO





FONTE: ARQUIVO PROJETO ARTE NAS ESTAÇÕES, 2023

A nova exposição permaneceu no Museu Ferroviário de Conselheiro Lafaiete até agosto de 2025 impulsionando novas atividades no museu com o desenvolvimento de uma programação própria. Angelo Narciso (Figura 3), um dos participantes da oficina, chamou a sua pintura de *Consternação*. Ele nos contou que visava mostrar o cansaço e a tristeza do meio ambiente em relação às intervenções humanas. Entre duas aves tropicais, uma grande e triste árvore domina o quadro. Ela foi "representada com características de pessoas pretas, que, assim como a natureza, sofrem ao longo dos anos", declarou o autor (Angelo Narciso, depoimento para a exposição *Encontros e Despedidas* — Arte nas Estações, 2023b).

FIGURA 4 - PARTICIPANTE



FONTE: ARQUIVO PROJETO ARTE NAS ESTAÇÕES, 2023

FIGURA 5 – MARIA FÉLIX DURANTE OFICINA DE PINTURA COM HÉLCIO QUEIROZ NO *ARTE NAS ESTAÇÕES*, MUSEU FERROVIÁRIO DE CONSELHEIRO LAFAIETE, 2023



FONTE: ARQUIVO PROJETO *ARTE NAS ESTAÇÕES*, 2023.

Já Maria Félix deu à sua pintura o nome de Capela de São Gonçalo do Brandão (Figura 4), em que apresenta a capela sob a proteção de uma pomba branca, que representa o Divino Espírito Santo, e um céu bem azul. A capela encontra-se no antigo povoado de São Gonçalo do Brandão, hoje zona rural da cidade de Conselheiro Lafaiete. Maria nos disse que "aquele patrimônio histórico e espiritual

tem São Gonçalo como padroeiro e pertence à paróquia lafaietense de São Sebastião" (Maria Félix em depoimento para a exposição Encontros e Despedidas, Arte nas Estações, 2023b).

Considerações finais

Compreendemos que as ações impulsionadas pelos públicos resultaram numa prática de museologia experimental (Brulon, 2022). A museologia experimental se interessa pelo trânsito, pela fronteira, pela borda, opera no fluxo e nas trocas entre cultura, costumes e saberes forjados a partir das relações. Na prática experimental dispomos então de um espaço *entre* o que são as experiências evocadas pelas pinturas e convocadas pelas intervenções dos agentes de cada território que criam narrativas e possibilidades de interpretação dos diferentes atores envolvidos — sejam eles público, educador, curador e artista. Consideramos que nessas ações ocorrem a desestabilização das ideias iniciais de leituras e categorias utilizadas para apreender esse acervo: arte naïf, ingênua e popular, e também a mediação, uma situação em fluxo na qual emergem práticas que "confrontam e se entrecruzam — nem sempre amistosamente — práticas performáticas […] saberes diversos." (Martins, 2021, p. 51).

Seria portanto na atenção ao trânsito e às relações que nos interessa reconhecer e analisar as estratégias de produção de conhecimento envolvidas nas proposições educativas, isto é, o que impulsiona os participantes a propor e desdobrar as exposições em oficinas, rodas de conversas, visitas e atividades culturais. Qual seria então o alcance das ações? Elas são determinantes na apreensão de certos conjuntos de obras? Quem as determina e classifica? Acredito que no caso das exposições do *Arte nas Estações* e, mais especificamente, nas implicações do público estamos atentos à maneira como aponta oportunidades de transcender os limites vinculados ao uso de termos como *naïfs*, primitivo, ingênuo ou popular evidenciando seu viés colonialista e limitante. Creio que a metodologia experimentada nos permitiu operar nas frestas, utilizando ferramentas similares àquelas empregadas pelos artistas convidando o público a fazer ativando performances museais que podem implicar em outros usos e funções para acervos, programas educativos, exposições e, por que não, de museus.

REFERÊNCIAS

ARTE nas Estações. **Projeto Arte nas Estações. Brasil**, 2023a. Disponível em: **https://artenasestacoes.com.br/** Acesso em: novembro de 2025.

ARTE nas Estações. **Encontros e Despedidas. Brasil**, 2023b. Disponível em: **https://artenasestacoes.com.br/e/oficina-helcio-queiroz-minas-gerais/**. Acesso em: novembro de 2025.

BRULON, Bruno. Museums and their borders: teaching and learning from experimental museology. 3. **Decolonising Museology – Decolonising the Curriculum Descolonizar el currículo**. Paris: International Committee for Museology – ICOM; ICOFOM, 2022. p. 45-57. Disponível em: **https://icofom.mini.icom.museum/wp-content/uploads/sites/18/2022/03/2022_Decolonising_Museology_3.pdf**. Acesso em: janeiro de 2024.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória**. O Reinado do Rosário no Jatobá. 2. ed. São Paulo; Belo Horizonte: Perspectiva; Mazza Edições, 2021.

MIGNOLO, Walter D. **Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad** (antología, 1999-2014). Barcelona: CIDOB, 2015.

MINISTÉRIO DA CIDADANIA. **Arte naïf - Nenhum museu a menos**. Curadoria de Ulisses Carrilho. Catálogo de exposição. Rio de Janeiro: Escola de Artes Visuais Parque Lage, 2019. Disponível em: **https://www.memorialage.com.br/fabio-szwarcwald/livreto-da-exposicao-arte-naif-nenhum-museu-a-menos/**. Acesso em: novembro de 2025.

DO ENSINO À CRIAÇÃO: entrevistas com professores da Escola Artística Soares dos Reis[1]

Julia Pereira de Souza[2]

Resumo

Este trabalho integra uma investigação em curso no âmbito do doutorado sanduíche realizado no Instituto de Educação da Universidade do Minho e toma como campo empírico a Escola Artística de Soares dos Reis, no Porto (PT), instituição de referência no ensino artístico. O objetivo é compreender de que modo professores atuantes no ensino secundário na Escola Artística de Soares dos Reis se percebem ou não como professores-artistas, analisando suas trajetórias e relatos. Para isso, adota-se uma abordagem qualitativa baseada em entrevistas de história oral conforme Alessandro Portelli (1996), entendendo a escuta como um campo de possibilidades situadas e compartilhadas. A partir dessas memórias, pretende-se discutir sobre as formas pelas quais esses docentes articulam práticas artísticas e pedagógicas, contribuindo para problematizar o conceito de professor-artista e suas implicações na configuração contemporânea do ensino de Arte.

Palavras-chave: Professor-artista; ensino secundário, história oral; trajetórias.

1 Trabalho apresentado no GT2 – Ensino como (e)vento: arte contemporânea, acessibilidade e diversidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutoranda em Educação, Mestra em Arte e Licenciada em Artes Visuais. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em Educação, Ponta Grossa, Paraná, **spjuliaps@gmail.com**

Considerações iniciais

Nas últimas décadas, transformações sociais, culturais e tecnológicas têm reconfigurado os modos de viver e, consequentemente, as demandas da educação. Neste estudo, o ensino de Arte é adotado como recorte de investigação, e, dentro dos diversos perfis possíveis de atuação docente nesse campo, concentra-se a análise no professor-artista. A emergência desse perfil profissional expressa a necessidade de repensar papéis docentes e artísticos, situando a prática pedagógica como espaço de experimentação, colaboração e participação. Ao enfatizar essa perspectiva, a investigação busca contribuir para o debate contemporâneo sobre os modos de repensar o papel do professor e da arte na sociedade, ampliando sua dimensão teórica e pedagógica.

Através de entrevistas orais com docentes da Escola Artística de Soares dos Reis, na cidade do Porto (PT), busca-se compreender se os profissionais dessa realidade específica se percebem ou não como professores-artistas. Essa instituição, de caráter técnico e voltada para o ensino artístico, constitui-se em espaço privilegiado para investigar a construção do perfil de professor-artista devido ao nível de especialização que esses profissionais possuem.

Enquadramento teórico e contexto

Ainda que o termo "professor-artista" seja amplamente utilizado na área do ensino de Arte, frequentemente é empregado sem uma reflexão aprofundada sobre sua natureza. Muitas vezes, assume-se que esse conceito se refere a um profissional que mantém uma atuação artística em paralelo à docência; entretanto, a literatura aponta que, desde suas primeiras aparições, o termo já transcendia essa dualidade, como evidenciado no currículo criado pelo professor inglês George Wallis em 1845, ao colocar a originalidade no centro do ensino (Daichendt, 2011).

Ao longo dos séculos XX e XXI uma ampla gama de autores vem ampliando essa discussão e tensionando esse conceito, tais como Michael Day (1986), Naira Ciotti (2014), Eric Booth (2003), Rod Hart (2007), Ricardo Basbaum (2005), Stephanie Springgay, Rita Irwin, Carl Leggo e Peter Gouzouasis (2008), Pablo Helguera e Mônica Hoff (2011), Isabel Marques (2014), Joaquim Jesus (2013), Ester Sayers (2019). Entre as convergências identificadas na literatura, destaca-se a noção de um profissional híbrido, que orienta sua prática pedagógica a partir de percepções poéticas e, ao mesmo tempo, pensa seu fazer artístico a partir das vivências coletivas da sala de aula.

Contudo, cabe destacar que cada um desses autores oferece reflexões próprias e distintas entre si, incluindo a proposição de variações terminológicas com termos correlatos e sentidos ampliados como "artista-docente", "professor-performer", "artista-professor" ou "artista-etc.". O recurso à história oral, nesse contexto, permite identificar aproximações e tensões às formulações teóricas que emergem do cotidiano escolar. Essa abordagem valoriza as trajetórias e experiências dos professores como parte constitutiva do fenômeno investigado, reconhecendo-os como sujeitos ativos na produção de conhecimento sobre sua prática.

Nesse horizonte, insere-se o contexto da Escola Artística Soares dos Reis. De acordo com informações disponíveis no site da escola[3], ela foi fundada em 1884 como Escola de Desenho Industrial de Faria Guimarães do Bonfim[4] e inicialmente voltada à formação da classe trabalhadora, a instituição se transformou ao longo das décadas, incorporando diversas reformulações. Em 1948, incorporou um ensino

3 Disponível em: **https://easr.pt/?q=historia**

4 Dividida entre os cursos para o público masculino (pintor, decorador, tecelão, formador e estucador, cinzelagem, marceneiro, gravador em aço, ourives, entalhador, pintor decorador e tecelão-debuxador) e para o público feminino (lavores femininos, costureira de roupa branca, bordadora-rendeira, modista de chapéus e modista de vestidos). Um ano após a fundação da escola, é criado o curso de habilitação à Escola de Belas Artes.

mais voltado para as artes[5]; já com a reforma do ensino secundário em 1972/1973, passou a ofertar cursos gerais e complementares do ensino de Artes Visuais[6], mas após o 25 de Abril de 1974 a escola é renomeada com o nome atual e esses cursos gerais são substituídos por cursos unificados.

Mais recentemente, no ano letivo de 2008/2009, a instituição se institui como uma escola de ensino artístico especializado em artes visuais e audiovisuais, oferecendo os cursos de comunicação audiovisual, design de comunicação, design de produto e produção artística. Desse modo, percebe-se como a história da escola é fortemente baseada nos contextos sociais de seu período, implicando em diferentes objetivos para formação artística e artesanal, consolidando-se como um modelo de ensino. Uma evidência disso, é a classificação alcançada no ranking[7] mais recente das escolas em Portugal, ocupando o 1º lugar entre as escolas públicas e o 35º na classificação geral.

Essa oferta educativa vocacionada de ensino especializado em Arte, associada à presença de professores que conciliam práticas docentes e criativas, faz dela um terreno fértil para observar como o conceito de professor-artista se manifesta e se ressignifica nas práticas pedagógicas contemporâneas. A escolha dessa instituição, portanto, se deve tanto à sua relevância histórica quanto à presença de um corpo docente cuja atuação evidencia a intersecção entre criação artística e prática pedagógica, aspecto central para a compreensão do fenômeno investigado.

5 Com os cursos de pintura decorativa; escultura decorativa; cerâmica decorativa; mobiliário artístico; cinzelador; gravador de cobre, bronze e aço; desenhador gravador litógrafo.

6 Cursos de artes dos tecidos; equipamento e decoração; artes do fogo; artes gráficas e imagem.

7 Esse ranking é formado a partir da média dos estudantes do ensino secundário nos exames nacionais. Disponível em: **https://sicnoticias.pt/ranking-das-escolas/2024**

Metodologia

Adota-se uma abordagem de pesquisa qualitativa, com a intenção de se aproximar do fenômeno, analisar os processos que levaram os papéis de professor e artista a se fundirem. Este estudo buscará compreender e interpretar as experiências de professores que integram arte e educação, capturando a complexidade desse fenômeno e de seus significados.

A primeira aproximação com a instituição foi mediada por um professor da própria escola, que apresentou o espaço e os potenciais colegas interessados em contribuir com a pesquisa. Essa mediação inicial teve como objetivo favorecer uma aproximação ética e transparente, baseada na confiança e na partilha do propósito investigativo.

Após esse contato preliminar, a investigadora enviou um e-mail formal à direção da escola apresentando o projeto e solicitando consentimento institucional e apoio à investigação. Com uma pronta resposta positiva, os formulários iniciais foram distribuídos para os e-mails dos professores pela própria direção. Esse levantamento inicial funcionou como instrumento de triagem, permitindo identificar professores cujas práticas se aproximam do conceito de professor-artista e que manifestaram interesse em participar das entrevistas.

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado com questões abertas, permitindo que os sujeitos pudessem reconstruir suas experiências, respeitando o ritmo e as inflexões de suas memórias. Os participantes foram convidados mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em conformidade com os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos.

As entrevistas foram conduzidas pela investigadora Julia Pereira de Souza, sendo que cada entrevista teve duração entre 50 e 90 minutos, sendo realizada presencialmente na escola. Houve apenas uma sessão por participante, em horário acordado conforme disponibilidade dos professores. Essas entrevistas

foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas com o apoio de ferramentas de inteligência artificial, agilizando o processo. Essas transcrições foram revisadas manualmente, a fim de garantir a fidelidade aos sentidos expressos na fala. Todo o material será tratado com confidencialidade e as identidades dos interlocutores serão resguardadas.

A análise dos dados seguiu os princípios da história oral, inspirada em Alessandro Portelli (1996, p. 72), para quem "a história oral e as memórias, pois, não nos oferecem um esquema de experiências comuns, mas sim um campo de possibilidades compartilhadas, reais ou imaginárias". Assim, cada narrativa foi compreendida como um momento de aprendizagem situada e relacional, capaz de atribuir significados às experiências vividas, de revelar temas recorrentes e singularidades expressivas.

Resultados e discussão

Foram obtidos dez formulários preenchidos, dos quais dois professores se disponibilizaram para participar das entrevistas e efetivamente as concederam. Os dados quantitativos indicam que 70% dos docentes possuem formação em nível de mestrado, enquanto 10% declararam possuir licenciatura, 10% especialização e 10% doutorado. Essa predominância da formação em nível de mestrado reflete as políticas públicas portuguesas, que estabelecem essa titulação como requisito para o exercício da docência. Todos os participantes possuem formação artística e relatam participação em ações de formação contínua. Quanto ao tempo de atuação docente, 80% lecionam há mais de 20 anos e 20% entre 10 e 20 anos. Além disso, 70% afirmam manter atividades artísticas paralelas à docência.

Em relação às práticas pedagógicas, metade dos professores afirma não dispor de espaço em suas disciplinas, para o desenvolvimento de atividades de caráter experimental, embora reconheçam a importância dessas experiências para a aprendizagem em arte. A outra metade indica que esses momentos existem, mas de forma restrita e geralmente como atividades suplementares. Esses dados revelam uma contradição estrutural, pois ao mesmo tempo que o discurso pedagógico valoriza a experimentação, as condições concretas de trabalho parecem limitar sua efetivação, produzindo uma distância entre o ideal formativo e as práticas possíveis.

O primeiro docente entrevistado analisa sua identidade profissional separando o campo da arte e o campo da docência. Nesse sentido, o professor enfatiza o domínio técnico e a função das disciplinas artísticas como ferramentas para ampliar as possibilidades expressivas dos estudantes, sem confundir-se com sua produção autoral. Ele exemplifica: "No meu trabalho concreto, este ano, por exemplo, insisto em trazer da expressão plástica não condicionada, da qualidade da experiência visual pode vir uma mais-valia para o desenho rigoroso. A qualidade que se põe no trabalho final, pode vir de uma expressão não condicionada" (Professor 1). Essa fala evidencia como a experiência estética, mesmo quando não direcionada a objetivos expressivos, serve como referência para o ensino técnico e enriquece tanto o aprendizado quanto o produto, ao final do processo.

Contudo, ao refletir sobre sua atuação, não se considera artista por sua produção não ter uma regularidade e não viver disso. Ao analisar as diferenças entre ser professor e ser artista, ele afirma:

> É evidente que se eu for artista serei artista faça o que fizer. O contrário já não é verdade, se eu for professor, não sou professor faça o que fizer. O artista, eu custo mais a ver a arte como uma profissão… e o professor, é uma profissão, tem horários, tem objetivos, tem programas têm enquadramentos, etc. O artista, do meu ponto de vista, é alguém que escapa a esse programa e muitas vezes faz a sua produção que não é propriamen-

> te consensual socialmente, pra não dizer nada consensual. O professor não tem essa liberdade (Professor 1).

Essa reflexão indica que embora esse professor utilize o conhecimento e a sensibilidade da prática artística como recurso pedagógico, sua identidade profissional está vinculada à docência. Assim, a influência da arte na prática pedagógica não depende necessariamente da autoidentificação como artista, mas sim de uma negociação constante entre critérios institucionais e possibilidades concretas de ação no cotidiano escolar.

Em contraste, a segunda docente evidencia uma compreensão integrada entre os papéis de artista e professor. Nessa narrativa, a prática criativa não aparece como atividade paralela, mas como elemento constitutivo da própria atuação pedagógica. O fazer artístico é apresentado como uma base que permite compreender as angústias, bloqueios e experimentações vividas pelos estudantes. A ênfase recai no processo, valorizando o erro, a tentativa e a incerteza como dimensões legítimas da aprendizagem em arte.

No que se refere à sua produção artística, a entrevistada relatou que nunca se submeteu a trabalhos por encomenda e que, mesmo diante das preocupações de galeristas quanto à possível não comercialização de suas obras, tais pressões não interferiam em seu processo criativo, uma vez que a estabilidade proporcionada pela docência lhe garantia autonomia material. Nesse sentido, a prática docente se apresenta como condição de preservação de sua liberdade artística.

Em relação à docência, também se atribui a centralidade dessa experiência artística, afirmando que "é uma mais-valia eu ser artista plástico, porque conheço todo o processo e sei ensinar e sei pôr as mãos na massa (...)" (Professora 2). Ao relatar que os estudantes frequentemente manifestam dúvidas em relação aos projetos que desejam desenvolver, a docente afirma que, sem essa vivência autoral teria dificuldades de orientar e seria apenas uma "mera profissional técnica". Essas percepções evidenciam uma pedagogia ancorada na experiência.

Apesar das diferenças, ambas as narrativas convergem ao indicar que a experiência estética e criativa do docente produz efeitos diretos sobre o modo como ele estrutura sua prática pedagógica, organiza as atividades em sala de aula e se relaciona com os estudantes. A identidade profissional, nesse sentido, é continuamente negociada a partir das experiências vividas, das condições institucionais e das possibilidades concretas de ação. As entrevistas também evidenciaram que o contexto histórico e organizacional da escola exerce forte influência sobre essas identidades. Os docentes referem-se à tradição da instituição como um elemento formador, ao mesmo tempo em que apontam limitações da estrutura atual.

As referências à história da escola e às suas rotinas atuais evocam uma narrativa marcada por certa nostalgia, na qual a liberdade pedagógica e a criatividade aparecem como dimensões que teriam encontrado maior legitimidade em tempos anteriores. Esses elementos sugerem que o conceito de professor-artista não pode ser compreendido apenas como uma escolha individual, mas como uma construção atravessada por condições materiais, simbólicas e curriculares. Nessa perspectiva, o professor-artista configura-se como uma categoria em disputa, produzida no interior de tensões entre vocação, processos de profissionalização e as possibilidades concretas de criação no cotidiano escolar.

Considerações finais

Os dados produzidos evidenciam que a identidade de professor-artista não se apresenta de forma homogênea, mas como uma construção situada, atravessada por percursos formativos, experiências estéticas e condições institucionais específicas. A análise dos formulários e das entrevistas revelou um paradoxo

central, pois embora os docentes apresentem forte vínculo com práticas artísticas e reconheçam a importância de abordagens experimentais no ensino de Arte, encontram limites concretos para a consolidação dessas práticas no cotidiano escolar. Tal tensão desloca o conceito de professor-artista de uma definição idealizada para um campo de negociações permanentes, em que o desejo de criação convive com as exigências curriculares, administrativas e temporais.

As narrativas analisadas permitem afirmar que a articulação entre criação e docência vai desde uma separação deliberada entre os campos da arte e da educação até a integração mais profunda, na qual o fazer artístico constitui o próprio fundamento do trabalho pedagógico. Essa diversidade de posições reforça a compreensão do professor-artista como um perfil capaz de evidenciar tensões, dilemas e possibilidades do ensino artístico contemporâneo. As falas dos participantes não apenas ilustram práticas já conhecidas pela literatura, mas ampliam e tensionam o próprio campo teórico, ao revelar como o conceito é vivido e ressignificado na escola.

REFERÊNCIAS

BASBAUM, Ricardo. Amo os artistas-etc. *In*: MOURA, Rodrigo (org.). **Políticas Institucionais, Práticas Curatoriais**. Belo Horizonte, Museu de Arte da Pampulha, 2005. Disponível em: **https://rbtxt.files.wordpress.com/2009/09/artista_etc.pdf.** Acesso em: 16 mar. 2023.

BOOTH, Eric. Seeking Definition: What is a Teaching Artist? **Teaching Artist Journal**, v. 1, n. 1, p. 5-12, 2003. DOI: **http://doi.org/10.1080/15411796.2003.9684265**

CIOTTI, Naira. **O professor-performer**. Natal: EDUFRN, 2014. Disponível em: **https://www.academia.edu/99425911/O_Professor_performer**. Acesso em: 03 abr. 2023.

DAICHENDT, James. The nineteenth century artist teacher: a case study of George Wallis and the creation of a new identity. **International Journal of Art & Design Education**, v. 30, n. 1, p. 71-80, 2011. DOI: **https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2011.01673.x**

DAY, Michael. Artist-teacher: A problematic model for art education. **Journal of Aesthetic Education**, v. 20, n. 4, p. 38-42, 1986. DOI: **https://doi.org/10.2307/3332595**

HART, Rod. **Act like a teacher**: teaching as a performing art. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – University of Massachusetts Amherst, Massachusetts, 2007.

HELGUERA, Pablo e HOFF, Mônica. (org.). **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

JESUS, Joaquim. **(In)visibilidades**: um estudo sobre o devir do professor-artista no ensino de artes visuais. 2013. Tese (Doutorado em Educação Artística) – Universidade do Porto, Porto, 2013.

MARQUES, Isabel. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 230-239, 2014. DOI: **https://doi.org/10.14393/OUV14-v10n2a2014-4**.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas

memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996. Disponível em: **https://www2.historia.uff.br/tempo/wp-content/uploads/2024/11/artg2-3.pdf.** Acesso em: 28 abr. 2025.

SAYERS, Ester. The artist-teacher. **Oxford Research Encyclopedia of Education**, 2019. DOI: **https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.401**

SPRINGGAY, Stephanie; IRWIN, Rita.; LEGGO, Carl.; GOUZOUASIS, Peter. **Being with A/r/tography**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

QUE BLOCO É ESSE? EU QUERO SABER! - Festas Populares Brasileiras e Arte na Educação Básica[1]

Karine Benediht de Oliveira Leão[2]

Resumo

A pesquisa de mestrado intitulada *Que bloco é esse? Eu quero saber! – Festas Populares Brasileiras e Arte na Educação Básica* volta-se para o ensino de arte na Educação Básica a partir da escuta da comunidade escolar e do território onde se desenvolve. Por meio dela, busca-se compreender como as festas populares brasileiras podem contribuir para a instauração de processos criativos nas aulas de Arte, de modo a considerar a expressão das identidades dos estudantes como epistemologias e poéticas decoloniais ou contra coloniais, levando em conta o trabalho do professor como parte desta criação coletiva que se dá a partir da relação entre os saberes de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e considerando as vozes de mestres da cultura popular como referências e fundamentos para o desenvolvimento do trabalho.

Palavras-chave: Ensino de arte; educação básica; festas populares brasileiras.

1 Trabalho apresentado no GT 2 – Ensino como (e)vento: arte contemporânea, diversidade e acessibilidade. durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Mestranda em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da USP, São Paulo, SP. E-mail: **karine.leao@usp.br**

Refletindo sobre as possibilidades de diálogo com as identidades brasileiras presentes nas aulas de Arte para o Ensino Fundamental II na escola pública, desenvolvemos uma pesquisa em nível de Mestrado na qual serão investigadas e criadas estratégias para o ensino e a aprendizagem da arte a partir das festas que habitam nossos repertórios culturais. Tal reflexão nasce da necessidade de aproximar o cotidiano escolar das experiências culturais que estruturam a vida comunitária no território, reconhecendo que a escola, enquanto espaço de formação humana, não pode se distanciar das expressões simbólicas, históricas e afetivas que constituem seus sujeitos. Nesse sentido, compreender a festa como linguagem, como gesto estético e como prática social torna-se um caminho potente para repensar as metodologias do ensino de Arte, especialmente quando buscamos romper com modelos eurocentrados que, por muito tempo, silenciaram ou inferiorizaram as epistemologias afro-brasileiras, indígenas e populares. Assim, esta pesquisa propõe-se a escutar, observar e dialogar com as manifestações culturais que fazem parte da vida dos estudantes, valorizando suas memórias, suas narrativas e suas formas de produzir conhecimento, de modo que o ensino de Arte possa emergir como experiência viva, situada e conectada às identidades que atravessam a escola pública brasileira.

A partir da escuta da comunidade escolar e do território onde acontece a pesquisa, a EMEF Desembargador Theodomiro Dias, localizada na Zona Oeste de São Paulo, busco compreender como as festas populares brasileiras podem contribuir para a instauração de processos criativos nas aulas de Arte, de modo a considerar a expressão das identidades dos estudantes como epistemologias e poéticas decoloniais ou contracoloniais. Além disso, levo em conta o trabalho do professor como parte desta criação coletiva, que se dá a partir da relação entre os saberes de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Privilegiando a alegria como componente estruturante da relação professor-estudante, apesar das adversidades e obstáculos enfrentados diariamente nos contextos da escola pública municipal, como a escassez de tempo e as violências e opressões variadas, busco nas festas tradicionais brasileiras os caminhos para a construção de uma abordagem metodológica para o ensino de Arte na escola pública que se reencontre com as culturas presentes na comunidade escolar.

Em 2022, identificamos que o isolamento social decorrente da pandemia do COVID-19 e o processo de gentrificação pelo qual passa o bairro da Vila Sônia após a inauguração da estação de metrô geraram atritos na convivência entre os habitantes da escola e os moradores do entorno. Além disso, o retorno às aulas após longo período apartados dos processos escolares era desafiador e, muitas vezes, violento. Diante de tantos problemas, a equipe escolar passou a refletir criticamente sobre tais situações, discutindo estratégias para a aproximação dos estudantes aos processos de ensino escolares e da escola à vizinhança, alicerçadas pelo pensamento de Paulo Freire (2001, p. 114):

> [a]contece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será.

Entre conversas, decidimos tomar algumas atitudes para pacificar as relações dentro e fora da escola. A reocupação do território da praça figurava como uma prioridade, pois lá, anteriormente, foram realizadas diversas atividades pedagógicas e foi um espaço de convivência harmônica durante muitos anos.

Para a disciplina de Arte, traçamos estratégias de ocupação do território pelas cria-

ções artísticas dos estudantes e iniciamos um movimento de recontato com a vizinhança e o entorno da escola. Naquele momento, os 9°s anos ficaram encarregados de criar a identidade artística da escola para que pudéssemos nos reapresentar à vizinhança. O resultado deste trabalho, que durou um semestre inteiro, foi um lindo cortejo em direção a um parque municipal próximo da escola, com o qual pudemos apresentar à comunidade quem era a nossa escola pós-pandemia: viva, alegre e plural. No cortejo, os estudantes cantaram a música composta por eles mesmos, carregaram o estandarte da escola que eles criaram e alegraram o caminho por onde passamos. Todo esse movimento trouxe muitos frutos à escola e se tornou tradição para os 9°s anos, portanto alvo de grande espera e ansiedade pelas turmas mais novas.

2022 foi um ano intenso, de muitas reviravoltas e reflexões e a aproximação com as criações e expressões poéticas e artísticas destes adolescentes me fez olhar para o lugar da festa, da rua e da alegria no ensino de arte na escola pública. Cada estudante, envolvido no processo, trouxe algo de si para a roda de saberes que fomentamos aula a aula e foi possível observar o que cada um sabia a partir de suas próprias experiências e vivências, sendo elas dentro ou fora da escola. Cada menino e cada menina, imerso no processo de criação de algo coletivo, contribuiu com seu próprio saber e aprendeu algo. O resultado desse processo de criar e aprender foi apresentado ao público, que, por sua vez, se permitiu se relacionar com aquele movimento. Tantos foram os sorrisos de quem nos via passar e de quem passava, entoando a letra da nossa canção que fala sobre sermos diferentes, porque "a Praça é nossa, a Praça é de toda gente!".

Todo esse movimento instaurou processos de criação no Ateliê de Arte da escola que ampliaram as possibilidades de expressão artística dos estudantes a partir da troca de experiências entre todos. Havia um compartilhamento generoso de saberes, que gerou uma aproximação entre os estudantes, criando uma atmosfera de liberdade e comunidade. Da mesma forma, quando colocamos nosso bloco na rua, houve uma integração entre a escola e o território, que permitiu a circulação dos saberes e criações de dentro e de fora, num movimento orgânico, colorido e rico. O tempo deixou de correr para um só lado e pôde flutuar entre vivências e criações, do mesmo modo que cada sujeito pôde ser valorizado em suas individualidades e bagagens. A partir da festa, a escola criou rios de conexão com a praça e o território, seus sujeitos e seus saberes e, assim, vibrou em diversidade e cores.

Assim nasceu o desejo por pesquisar formas de ensinar e aprender arte na escola que se liguem e valorizem as culturas, saberes e repertórios artísticos, bem como as histórias de vida dos membros da nossa comunidade escolar. Para tanto, hoje investigo em uma pesquisa de Mestrado como as festas populares brasileiras podem contribuir para a criação de uma abordagem metodológica do ensino de arte na Educação Básica da escola pública que valorize as identidades e culturas presentes neste coletivo, a partir da instauração de um estado criativo nos territórios de criação reivindicados por esta comunidade, convocando estudantes, professores e comunidade escolar à conexão com as expressões artísticas ancestrais de nossa comunidade e compreendendo a alegria e o desejo de estar junto como princípios éticos para a existência coletiva.

A festa popular, tal como se manifesta nas tradições brasileiras, configura-se como uma materialidade complexa que articula, em um mesmo acontecimento, expressões das quatro linguagens da arte — artes visuais, dança, teatro e música — instaurando um campo fértil para a observação de práticas culturais que emergem de modos diversos de produzir e compartilhar saberes. Ao reconhecer o potencial dessas manifestações na escola, torna-se possível aproximar os estudantes de experiências artísticas situadas, que dialogam com suas próprias histórias e com a presença viva de comunidades que constroem e recriam tais festas ao longo do tempo. Desse modo, compreen-

demos que a inserção das festas populares brasileiras no ensino de Arte pode favorecer processos criativos de caráter coletivo, capazes de ampliar o repertório estético-cultural da turma e de promover relações mais horizontais entre os sujeitos envolvidos, valorizando a circulação de conhecimentos que nascem do encontro e da partilha comunitária.

Além disso, como aponta Jorge Ribeiro Junior, em seu livro *A Festa do Povo – pedagogia da resistência* (1982, p. 49):

> Ao revitalizar o arbitrário cultural dominado, ao instaurar relações de pessoa, ao romper com o mundo do indivíduo, burocrático e monotônico, a festa propicia uma contraviolência. A linguagem da festa contrasta com a linguagem econômico-racional que impõe o silêncio ao povo.

Ao instaurar um processo de criação coletiva, a festa abre espaço para que o grupo que a realiza apresente suas expressões artísticas, modos de existir e repertórios simbólicos, constituindo-se como um território de afirmação diante das múltiplas formas de violência e silenciamento que o atravessam. Nesse movimento, deslocam-se lógicas hegemônicas e ampliam-se as possibilidades de que vozes historicamente marginalizadas se inscrevam no espaço social por meio de suas próprias narrativas estéticas. A festa, nesse sentido, revela-se como um dispositivo que potencializa a participação ativa dos sujeitos, permitindo que comuniquem, pela Arte, desejos, histórias e projetos coletivos, fortalecendo vínculos comunitários e tensionando desigualdades que marcam a vida cotidiana.

Ao longo da pesquisa, analiso também a legislação vigente para o ensino de Arte, o Currículo da Cidade de São Paulo e seus documentos orientadores, buscando parâmetros para lidar com as possibilidades que emergem dos estudantes e de seus contextos culturais. Igualmente, dialogo com pensadores como Grada Kilomba (2019), Muniz Sodré (2002), Leda Maria Martins (2021, 2002, 1997), Jorge Ribeiro Junior (1982) e Luiz Antonio Simas (2020), entre outros, de modo a aprofundar a compreensão das festas populares como pedagogias e a investigar formas de integrá-las aos processos de ensino e aprendizagem da arte na escola pública.

Com base nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tratam da inclusão das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos da Educação Básica, e reconhecendo a gênese plural das culturas brasileiras, assumo a necessidade de dar voz e lugar aos conhecimentos afrodiaspóricos e indígenas na escola. Entendo que tais saberes, historicamente marginalizados pelos currículos hegemônicos, compõem parte fundamental das epistemologias que estruturam nossa formação social e cultural, e que sua presença efetiva no cotidiano escolar permite a construção de práticas educativas mais justas, representativas e conectadas às realidades dos estudantes. Valorizar essas matrizes implica reconhecer seus modos de viver, criar, narrar e compreender o mundo, devolvendo às comunidades que sustentam tais conhecimentos o direito de vê-los legitimados como ciência, arte e pensamento.

Assim, as festas populares brasileiras tornam-se caminho para a construção de práticas artísticas que se alinhem aos ideais de emancipação, tal como nos aponta Paulo Freire. Nessas manifestações, encontramos pedagogias próprias que articulam memória, resistência, espiritualidade, alegria, ancestralidade e criação coletiva, constituindo um território fértil para a invenção de metodologias que rompam com lógicas coloniais e hierarquizantes. Ao aproximar o ensino de Arte dessas práticas, favorecemos a construção de experiências estéticas e educativas que mobilizam corpos, afetam a comunidade e instauram espaços de participação nos quais estudantes podem produzir e compartilhar sentidos sobre si, seus territórios e suas histórias, expandindo possibilidades de

leitura e reinvenção do mundo.

Desse modo, a pesquisa de Mestrado Que bloco é esse? Eu quero saber!, ainda em curso, une a pesquisa empírica, fruto da práxis educadora (Freire, 2017) desta professora-artista-pesquisadora, às teorias em torno da decolonialidade do pensamento, da arte-educação e das identidades e epistemes brasileiras para imaginar novas formas de contato com a arte dentro da escola pública de educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.** Lei n° 11.645, de 10 de março de 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

JUNIOR, Jorge Claudio Noel Ribeiro. **A festa do povo – pedagogia de resistência**. Petrópolis: Vozes, 1982.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação - Episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO. **Performances do tempo espiralar.** In: Performance, exílio, fronteiras; errâncias, territórios e textuais. Belo Horizonte: Departamento de Letras Românticas, Faculdade de Letras / UFMG: Poslit, 2002.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO. **Afrografias da Memória: O Reinado do Rosário no Jatobá.** São Paulo: Perspectiva, 1997.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Encantamento: sobre política de vida.** Rio de Janeiro: Mórula Editoral, 2020.

SODRÉ, Muniz. **O Terreiro e a Cidade: a formação social negro brasileira.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ENSINO DE ARTE E ACESSIBILIDADES: articulações entre extensão, ensino e pesquisa[1]

Kelly Christina Mendes Arantes[2]
Augusto Palu Bragança Barbosa[3]

Resumo

Este trabalho apresenta um dos desdobramentos do projeto de extensão Ensino-aprendizagem em artes: Abrindo diálogos entre a universidade e escola. A proposta visa criar vínculos entre Universidade e Escolas Públicas, promovendo experiências artísticas imersivas entre estudantes da Licenciatura em Artes Visuais e do Ensino Básico, como o diálogo entre os níveis de ensino, valorizando a arte-educação desde os primeiros momentos da formação docente. A ação teve dois momentos: um, exploratório, envolveu contato com escolas e visitas in loco para diagnóstico estrutural e pedagógico; outro, prático, consistiu na realização da oficina Desenho, Inclusão e Arte-Educação, voltada para estudantes da licenciatura e do ensino médio. A metodologia propôs abordagens sensoriais e inclusivas, incluiu meditação guiada, desenho com os pés e produção ao som de músicas orientais, gamelão indonésio com estímulo ao uso de diferentes sentidos na produção artística e inspiração em artistas como Cy Twombly, Sougwen Chung, Julie Mehretu dentre outros.

Palavras-chave: Extensão; ensino de arte; acessibilidade.

1 Trabalho apresentado no GT2 – Ensino das Artes, diversidade e acessibilidade. Coordenação: Prof. Dr. Alexandre Sá, durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4° Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutora pela Universidade de Barcelona no Programa de Pós-Graduação: Educación Artística y Aprendizaje de las Artes Visuales, biênio 2000/2002 em Barcelona, Catalunha, Espanha, **kellymendes@ufg.br**.

3 Bolsista do Programa de Bolsas de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás, graduando do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da UFG, Goiânia, Goiás, **augusto.barbosa@discente.ufg.br**.

Introdução

O projeto de extensão *Ensino-Aprendizagem em Artes: Abrindo Diálogos entre a Universidade e a Escola* tem como propósito aproximar o curso de Licenciatura em Artes Visuais das escolas públicas de ensino básico, invertendo a lógica tradicional: em vez de levar os universitários às escolas, traz os estudantes da rede pública para vivenciar atividades junto aos graduandos nas disciplinas práticas — como desenho, pintura, tridimensional e fotografia. Essa proposta se alinha à política da Universidade Federal de Goiás (UFG), que incorporou às licenciaturas uma carga horária obrigatória de extensão, denominada Atividades Curriculares de Extensão (ACEx).

O projeto realiza duas ações por semestre, atendendo na maioria das vezes, 32 participantes por encontro — sendo 15 da comunidade interna e 17 da externa. Surge, assim, como resposta à constante desvalorização do ensino de artes visuais e à carência de professores de arte na educação básica. Ao abrir as portas da universidade, buscamos oferecer aos estudantes do ensino fundamental e médio novas experiências estéticas e formativas, ampliando seus repertórios, fortalecendo o pensamento crítico e inspirando trajetórias pessoais mais positivas. A proposta também se compromete com a valorização da diversidade — incluindo pessoas com deficiência, diferentes identidades de gênero, classes sociais, etnias e expressões religiosas — e com o diálogo entre professores universitários, docentes da educação básica e futuros professores de arte. Dessa troca emergem novas perspectivas sobre o ensino de arte, tanto nas escolas quanto no próprio curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da UFG.

Desde 2016, o projeto já realizou 21 encontros, reunindo 565 participantes internos e externos, com investimento total de R$ 7.825,27 destinados a transporte, materiais e certificados. Mesmo diante da escassez de recursos para educação, arte e cultura, a extensão universitária tem se mostrado um espaço fértil de experimentação e construção coletiva, capaz de articular práticas pedagógicas mais conectadas à realidade contemporânea das escolas públicas.

A 21ª ação, intitulada *Oficina Desenho, Inclusão e Arte-Educação*, destacou o tema da acessibilidade, abordando as limitações enfrentadas por pessoas com deficiência visual, física ou com restrições de mobilidade. A oficina propôs metodologias alternativas e sensoriais, capazes de provocar empatia e reflexão, tanto entre os estudantes da educação básica quanto entre os graduandos da Licenciatura em Artes Visuais — reafirmando o compromisso do projeto com uma educação artística mais inclusiva, humana e transformadora.

Situações-problema

A chegada de uma estudante com paralisia cerebral ao curso de Licenciatura em Artes Visuais provocou profundas reflexões sobre a responsabilidade da universidade na formação de um futuro docente com limitações motoras severas. A questão central emergiu: como garantir a inclusão real em cursos que preparam profissionais para funções sociais específicas, como o magistério, sem ferir princípios éticos, legais e pedagógicos?

Amparados pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), reconhece-se que o acesso, a permanência e a aprendizagem de pessoas com deficiência são direitos inegociáveis. No entanto, surge o dilema: até que ponto a instituição pode — e deve — adaptar-se sem comprometer os critérios técnicos e acadêmicos da formação? A resposta passa pela ética e pela prática profissional. Negar o acesso seria discriminação; por outro lado, cabe à universidade assegurar que o estudante alcance, com apoio e recursos, as competências essenciais da docência.

No campo da prática pedagógica, sobretudo em Artes Visuais, a docência demanda comunicação, autonomia e capacidade de mediação, competências que podem ser reinter-

pretadas e exercidas com o auxílio de tecnologias assistivas e mediações humanas. Embora o mercado de trabalho ainda careça de estruturas inclusivas, a universidade tem o papel de preparar seus estudantes e a comunidade acadêmica para enfrentar tais desafios, promovendo estágios orientados e práticas pedagógicas sensíveis às diferenças. Neste contexto nos encontramos "engatinhando", infelizmente, ainda que a UFG[4] tenha buscado dar o suporte necessário aos estudantes com deficiência, sabemos que os investimentos para esta área da acessibilidade continuam insuficiente.

Partindo desses conhecimentos, invertemos a ordem dos fatos e, através do projeto de extensão *Ensino-aprendizagem em artes: Abrindo diálogos entre a universidade e escola*, propusemos a *Oficina de Desenho: Inclusão e Arte-Educação*. Nela, buscamos inverter papéis e provocar empatia: os participantes vivenciaram limitações sensoriais e motoras — desenhando com os pés e com os olhos vedados — para experimentar o desconforto e as barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência.

A oficina, aplicada a turmas de calouros de Artes Visuais e estudantes do ensino médio, adotou uma metodologia sensorial e imersiva, que rompeu com a tradição formalista do desenho e valorizou a experiência corporal, a escuta e o sentir. O ponto de partida teórico foram artistas abstracionistas, que exploram novas formas de expressão e composição, inspirando uma abordagem inclusiva e ampliada do fazer artístico.

Assim, a experiência revelou-se um exercício de alteridade e reflexão sobre o papel da arte e da educação na construção de espaços verdadeiramente acessíveis — ainda que a universidade, como a própria sociedade, tenha muito que conquistar para tornar a inclusão não apenas um direito, mas uma prática cotidiana e transformadora.

Metodologia de Ensino

Inspirada em abordagens não convencionais do desenho, a oficina reuniu referências de artistas que exploram o gesto, o corpo e a experimentação sensorial como forma de expressão. Edith Derdyk e Cy Twombly (The Art Story Foundation, 2025a) inspiraram exercícios de desenho com os olhos fechados, valorizando o gesto livre e espontâneo em detrimento da forma reconhecível — como nos traços caligráficos e simbólicos de Twombly. As práticas espirituais e geométricas de Emma Kunz (Ideeal Arte, 2025; Scrib, 2025), guiadas pelo pêndulo, incentivaram a criação meditativa e o uso dos pés como instrumento de desenho, confiando no acaso. O diálogo com Trisha Brown reforçou a ideia do corpo como gerador de grafismos, ao transformar movimentos em composições visuais. Também foram apresentadas as obras de Agnes Martin (The Art Story Foundation, 2025b) e Brice Marden (Emp Art 2025; Gagosiano, 2025), com suas linhas repetitivas e paletas sutis que equilibram controle e fluidez; de Nasreen Mohamedi, que associa precisão e silêncio em traços mínimos; e de Lucio Fontana (NGV, 2025), cuja ruptura da tela expande o desenho para o espaço físico, ampliando a noção de gesto e superfície.

Além das referências visuais, a oficina baseou-se nas reflexões de Edith Derdyk (2024) sobre o "Corpo da Linha", que propõem compreender o desenho para além da ilustração, como uma experiência sensorial e conceitual. Para a artista e teórica, a linha atua como um "sismógrafo neuromotor", registrando movimentos mínimos, ritmos e intensidades que revelam a relação entre corpo, espaço e tempo. Derdyk entende o desenho como linguagem fundamental do pensamento, em que corpo, gesto e espaço se articulam por meio da linha — elemento vivo que presentifica o movimento e traduz o instante da passagem.

4 STECCA, Kharen. Acessibilidade na UFG: uma construção diária e coletiva. Disponível em: **https://jornal.ufg.br/n/194672-acessibilidade-na-ufg--uma-construcao-diaria-e-coletiva**. Acesso em: 19 set. 2025.

FIGURA 1 – ESTUDO DE AFRODITE, 1992–1993

TINTA E GUACHE SOBRE PAPEL ARCHES.



FONTE: *BRICE MARDEN: NEW PAINTINGS, DRAWINGS, AND ETCHINGS*, 2003.[5]

A etimologia da palavra "desenho" – disegno – é composta pela palavra signo – Sinal. No viés do jogo de forças que habita o campo semântico da palavra desenho, entre draw – dragar, capturar, anotar os fenômenos do mundo – e design – projetar intencionalidades –, a linha pendula a costura dos sentidos entre observar e designar, entre absorver e projetar – afiançando sua vocação transitiva que marca presença, em corte transversal, no entrelaçamento do desenho com os diversos campos dos saberes: arte, ciência, técnica (Derdyk, 2024, p. 43).

Derdyk enfatiza que a linha do desenho se torna prolongamento de si mesma, tornando-se continuidade do seu corpo, espelhando a extensão física do corpo de quem a fabrica, seja da mão e do braço, ou do pé e da perna do artista, refletindo suas intenções e pensamentos. Essa perspectiva nos permitiu aprofundar a compreensão do desenho não apenas como representação visual, mas como uma linguagem que emerge do corpo, carregada de sentidos e de subjetividades.

FIGURA 2 – ATIVIDADE PRÁTICA



FOTO: KELLY MENDES, ACERVO PESSOAL.

Entre a explicação e a prática, propusemos uma transição sensorial e mental guiada pela música *Shakuhachi* (1977), de Kohachiro Miyata (2023), que acompanhou uma breve meditação de 15 minutos com os olhos fechados. Esse momento buscou despertar a consciência do corpo, do espaço e do presente, instaurando uma atmosfera marcada por referências orientais que romperam com estímulos eurocêntricos habituais.

Alguns relataram incômodos diante da sonoridade pouco familiar — experiência que se mostrou valiosa para refletirmos sobre a diversidade sensorial e cultural. Afinal, o que é acolhedor em uma cultura pode ser desconfortável em outra, assim como o mundo nem sempre está preparado para acolher as necessidades das pessoas com deficiência. O desconforto, portanto, tornou-se parte da experiência inclusiva, revelando as dificuldades de adaptação em contextos que não consideram a diferença. Após cerca de trinta minutos, a música cessou gradualmente e os estudantes concluíram suas produções, que foram reunidas em uma mesa central, dando início a uma conversa coletiva sobre o processo vivido.

5 Disponível em: https://matthewmarks.com/exhibitions/brice-marden-new-paintings-drawings-and-etchings-05-1993/lightbox/works/aphrodite-study-1992-93/. Acesso em: 20 jun. 2025.

FIGURA 3 – REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO



FOTO: KELLY MENDES, ACERVO PESSOAL.

A turma A, formada por calouros, concentrou-se em discutir os processos que levaram às produções finais, destacando a interação sensorial com a música e a inspiração sinestésica nos gestos com o pincel. Já a turma B, composta majoritariamente por estudantes do ensino médio, conduziu uma conversa mais emocional e intuitiva, explorando sentimentos, memórias e referências pessoais evocadas durante a atividade.

Após uma breve pausa, os participantes foram convidados a retomar os desenhos já iniciados, agora com os olhos abertos e utilizando giz de cera — material escolhido pela maioria. Nesse segundo momento, o som do *gamelão* indonésio, originário de Java e Bali, introduziu uma atmosfera rítmica e intensa, marcada por uma energia pulsante que transformou a experiência criativa e corporal.

Tanto os graduandos quanto os alunos do ensino médio destacaram o caráter original e provocador da oficina, reconhecendo sua relevância para a formação artística e docente.

Fundamentação Teórica

Para fundamentar o diálogo entre a Universidade e as Escolas Públicas de Ensino Básico, este projeto de extensão se apoia na perspectiva da pedagogia crítica, conforme discutida por Arroyo (2012), Freire (2016a; 2016b), Giroux e McLaren (1998), Giroux (1996), Hernández (2000), Kincheloe (1997) e Arantes (2024). Esses autores compreendem o processo de ensino-aprendizagem como formação de sujeitos críticos e posicionados, tanto na educação quanto no ensino da arte e em suas experiências de vida. Como afirmam Giroux e McLaren (1998, p. 226), a pedagogia crítica se realiza no "encontro pedagógico", entendido como comunicação mútua entre professores, estudantes, teoria e prática, capaz de revelar como a subjetividade é moldada pela linguagem e pelas relações sociais, históricas e econômicas. A pedagogia crítica, portanto, propõe que essas vozes se problematizem e se transformem em direção à justiça social e cultural (Giroux; McLaren, 1998, p. 227). Nesse sentido, inspirados também por Freire (2016a), entendemos que ser crítico não é renunciar à esperança, mas construir uma *linguagem de possibilidade* — um compromisso ativo com o mundo, pautado pela participação, responsabilidade e diálogo constante entre teoria e vida.

Aprendizados da Experiência

A ação de extensão estruturada em dois momentos — um teórico-reflexivo e outro experimental-sensorial — construiu um percurso formativo que uniu estudantes da educação básica e da licenciatura em artes visuais, promovendo diálogos entre instituições, gerações e corpos diversos. A oficina de desenho destacou-se ao romper com modelos convencionais de ensino, explorando gestualidades alternativas, percepção tátil, escuta atenta e criação coletiva.

A experiência despertou o interesse de muitos em seguir caminhos semelhantes e inspirou futuros professores a criarem metodologias mais sensíveis e experimentais. A clareza teórica e a coerência entre conteúdo e prática ficaram evidentes nas obras expostas, revelando que é possível produzir trabalhos esteticamente potentes a partir de processos não convencionais e profundamente vivenciais.

Entretanto, a experiência também revelou fragilidades estruturais no ensino de artes nas escolas públicas, como a falta de profissionais da área, a precariedade dos espaços e a distância ainda existente entre escola e universidade. Concluímos que ações de extensão como esta são essenciais para fortalecer vínculos com a comunidade, ampliar o alcance do ensino de artes visuais e promover práticas pedagógicas mais abertas, criativas e inclusivas.

Referências

ARANTES, Kelly C. Mendes. Fragmentos de Memória IV – A ruptura: nunca me senti tão livre!. **Cartema**, v. 14, n. 14, 2024. DOI: **https://doi.org/10.51359/2763-8693.2024.261592**.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DERDYK, Edith. **O corpo da linha:** notações sobre desenho. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2024.

EMP ART. **Brice Marden**. 2025.Disponível em: **https://www.emp-art.com/emp-blog/brice-marden-the-minimalist-master-of-abstract-expression**. Acesso em: 20/06/2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2016a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.

GAGOSIANO. **Brice Marden**. 2025. Disponível em: **https://gagosian.com/artists/brice-marden**. Acesso em: 20/06/2025.

GIROUX, H. **Placeres inquietantes**: Aprendiendo la cultura popular. Barcelona: Paidós Educador, 1996.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. **Sociedad, cultura y educación**. Madrid: Miño y Dávila, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

IDEEAL ARTE. **Emma Kunz**. 2025. Disponível em: **https://ideelart.com/blogs/magazine/blog-home-emma-kunzs-drawings-between-spirituality-and-abstraction**. Acesso em: 20/06/2025.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político:** mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MIYATA, Kohachiro. **Shakuhachi**. Kohachiro Miyata. YouTube, 2023. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=miUKO5g0ONk&list=RDmiUKO5g0ONk&start_radio=1**. Acesso em: 20 jun. 2025.

NGV. **Lucio Fontan**a. 2025. Disponível em: **https://www.ngv.vic.gov.au/essay/no-form-can-be-spatial-the-origins-of-lucio-fontanas-spatial-concept-2**. Acesso em: 20 jun. 2025.

SCRIBD. **Emma Kunz**. 2025. Disponível em: **https://pt.scribd.com/docu-**

ment/520731294/EMMA-KUNZ. Acesso em: 20 jun. 2025.

THE ART STORY FOUNDATION. **Cy Twombly**. 2025A. Disponível em: **https://www.theartstory.org/artist/twombly-cy/**. Acesso em: 20 jun. 2025.

THE ART STORY FOUNDATION. **Agnes Martin**. 2025b. Disponível em: **https://www.theartstory.org/artist/martin-agnes/**. Acesso em: 20 jun. 2025.

THE MET. **Nasreen Mohamedi**. 2025.Disponível em: **https://www.metmuseum.org/perspectives/nasreen-mohamedi**. Acesso em: 20 jun. 2025.

WALKER, 2025. Trisha Brown. Disponível em: **https://walkerart.org/magazine/susan-rosenberg-trisha-brown**. Acesso em: 20/06/2025.

E QUANDO TRANSBORDA? OCUPAÇÕES DOS SECUNDARISTAS E O ENSINO DA ARTE NAS ESCOLAS[1]

Lilian Michelle Giovanelli da Costa[2]

Resumo

Entre os anos de 2015 e 2016 os estudantes secundaristas realizaram um dos movimentos políticos mais insurgentes dos últimos tempos no Brasil: as ocupações das escolas públicas. Motivadas por várias razões, elas foram marcadas principalmente pelo ineditismo da autogestão dos estudantes através das redes sociais, pelo discurso de recusa à filiação partidária e pelo desafio imposto às autoridades públicas. Na dinâmica do movimento, a arte funcionou como meio e mensagem marcando profundamente o cotidiano das ocupações nas inúmeras atividades artísticas propostas pelos estudantes e transbordando o aspecto formal do ensino da arte. Este trabalho assume este movimento como um acontecimento que configurou não uma mão dupla, mas um tráfego de múltiplos sentidos no espaço curricular e extracurricular das artes. 10 anos depois, seus ecos e ressonâncias podem continuar dando pistas sobre os muitos sentidos do ensino da arte nas escolas.

Palavras-chave: Movimento estudantil; ocupações dos secundaristas; arte e política.

1 Trabalho apresentado no GT2 – Ensino como (e)vento: arte contemporânea, acessibilidade e diversidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ) e aluna da licenciatura em Artes Visuais, Instituto de Artes/UERJ, Rio de Janeiro/RJ, e-mail: **micultura01@gmail.com**

Este trabalho situa sua reflexão a partir de um acontecimento intimamente relacionado à proposta de um encontro de ensino da arte. Contudo, é necessário avisar já nas primeiras linhas, ele parte de outros pontos deste debate. Tornando ainda mais potente a ideia de um fluxo entre a escola e os muitos outros espaços não escolares propositores de arte, o que pensar de um momento em que essas fronteiras se atenuam, ainda que temporariamente? Mais do que uma mão dupla, o que dizer de um tráfego múltiplo em torno da arte que constitui, inclusive, uma das condições de existência de um movimento?

O acontecimento a que este trabalho se refere são as ocupações dos secundaristas de 2016. Fazendo uma rápida recuperação do contexto histórico, entre os anos de 2015 e 2016 os estudantes secundaristas realizaram um dos movimentos políticos mais insurgentes dos últimos tempos no Brasil: as ocupações das escolas públicas. Motivadas por várias razões, elas foram marcadas principalmente pelo ineditismo da autogestão dos estudantes através das redes sociais, pelo discurso de recusa à filiação partidária e pelo desafio imposto às autoridades públicas, uma vez que eram estudantes menores de idade ocupando e cuidando do espaço escolar para pleitear, justamente, melhorias e mudanças de muitas naturezas.

Inscritas numa década de efervescência política do cenário nacional (despertada pelas manifestações de junho de 2013), as ocupações começaram em São Paulo no final de 2015[3] e depois se espalharam por vários outros estados no ano de 2016, com destaque para Rio de Janeiro (com a ocupação de quase 70 escolas[4]) e Paraná (com cerca de 1.000 escolas ocupadas[5]). As ocupações dos secundaristas entraram para a história por conta de sua forma inédita de organização cuja principal característica foi a horizontalidade (traduzida na ausência de lideranças), apresentando várias camadas de complexidades que instigam ainda hoje uma série de leituras em diversos campos de análise.

Especialmente do ponto de vista político, essas análises vão desde as interpretações mais óbvias feitas pelo campo de direita, mas também se tornaram um desafio para a esquerda progressista, uma vez que um dos principais pontos defendidos pelos estudantes era sua autonomia e recusa de filiação a qualquer partido político ou mesmo às organizações estudantis institucionalizadas como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES).

Transcorridos 10 anos deste evento e resgatando a singularidade que o caracterizou, seguimos (todos nós que habitamos e orbitamos o ensino básico) seus ecos e ressonâncias. Sobre os diversos efeitos provocados pelas ocupações, há muito ainda o que pensar a partir do que nos diz o Comitê Invisível (2016, p. 176): "(...) Um movimento só vive pela série de deslocamentos que opera ao longo do tempo. Ele é a todo o momento, portanto, certa distância entre o seu estado e o seu potencial (...)".

Entre muitas advertências possíveis, a primeira delas que não se pode presumir óbvia, tampouco desnecessária: convém apontar que uma série de particularidades diferencia os movimentos de ocupação observados na história recente do Brasil, uma vez que o termo ocupação assumiu uma relativa popularidade (tanto em termos de ideia quanto de tática).

Isso significa dizer, muito brevemente, que as ocupações dos trabalhadores no campo e nas cidades diferem das ocupações dos estudantes universitários que, por sua vez, também são muito diferentes das ocupações realizadas pelos estudantes secundaristas do ensino bá-

3 Como protesto contra uma reorganização escolar imposta pelo ex-governador Geraldo Alckmin.

4 Inicialmente como apoio à maior greve realizada pelos professores estaduais, as ocupações rapidamente se transformaram em um movimento próprio.

5 Reação dos estudantes à proposta da reforma do ensino médio do ex-presidente Michel Temer.

sico. Além da grandeza das diferenças de objetivos, de materialidade, de mecanismos, de agenciamentos, há os igualmente importantes recortes de classe, de território e etário, entre outros. O grande denominador comum entre eles talvez seja seu caráter coletivo, mas, a partir disso, cada afluente seguiu (e segue) seu curso.

De forma também muito resumida, as ocupações dos secundaristas configuraram um movimento marcado pela diversidade de denúncias e anúncios, ganhando ampla repercussão midiática. Em seus aspectos mais materiais e operacionais ligados diretamente ao espaço escolar, os estudantes imprimiram outro modo de funcionamento das escolas através de comissões temáticas (como comunicação, limpeza, segurança, atividades) organizadas e realizadas por eles mesmos. Trouxeram, assim, um amplo espectro de questões que engloba a qualidade da comida, a quantidade de alunos por turma e a instalação de aparelhos de ar-condicionado nas salas de aula, entre outros. Em termos de conteúdo, na grande pauta apresentada estava a demanda por um currículo organizado de outra forma e mais alinhado aos interesses e às realidades dos estudantes, com ênfase nas disciplinas relacionadas ao exercício do pensamento crítico como sociologia, filosofia e artes[6].

É neste contexto, muito mais profundo do que cabe trazer aqui, que as ocupações dos secundaristas se relacionam com a proposta deste encontro. Tomando o cuidado de não homogeneizar nem romantizar o movimento e reconhecendo suas múltiplas facetas, camadas, divisões, atravessamentos e contradições, o que ele nos diz sobre o ensino da arte nas escolas? Que continuidades e rupturas são indicadas a partir do aceno desses estudantes?

A primeira camada desta pergunta envolve a formalidade do ensino das artes dentro da grade curricular no funcionamento padrão da escola, mas ela abre muitas perguntas possíveis. Uma delas: e quando a arte, transbordando para seu aspecto político, é catalisadora do questionamento do próprio ecossistema de ensino? Durante as ocupações, isso está traduzido nas inúmeras atividades artísticas organizadas pelos próprios estudantes com a participação de diversos convidados e propositores: grafite, rima, filmes, debates, aulas de corpo e dança, apresentações musicais são exemplos, entre muitos outros, do cotidiano nas/das ocupações.

A síntese é sintomática: não houve ocupação que não tenha sido atravessada pela arte. Uma outra escola pensada pelos próprios estudantes onde a arte está em sua gênese aponta para a importância de sua reverberação além da função pedagógica formal de um currículo: ela é constituinte desses estudantes enquanto sujeitos sociais, construídos socialmente a partir de muitas pluralidades como aponta Juarez Dayrell (2003). Este é mais um dos sentidos em que a arte transborda a sala de aula.

A título de exemplo, na ocupação do Colégio Estadual Visconde de Cairu, no Méier (zona norte do Rio de Janeiro), é possível destacar que um dos dias mais marcantes da ocupação que durou cerca de 4 meses (Costa, 2017) foi um domingo de atividades culturais e artísticas realizadas pelos estudantes e por produtores e artistas voluntários. O evento contou com a participação de Teresa Cristina, Clarice Falcão, Tico Santa Cruz, entre outros, e além de simbolizar o apoio aos estudantes no momento de grande visibilidade midiática do movimento (com a adesão de artistas como Leandra Leal), também serviu para ampliar ainda mais sua repercussão tendo a arte como elemento principal. No depoimento dos estudantes, este dia é um dos momentos mais memoráveis da ocupação.

Também podemos fazer outro destaque para uma espécie de disparador artístico-po-

6 A primeira proposta de reforma apresentada pelo governo de Michel Temer retirava a obrigatoriedade do ensino de artes, educação física, sociologia e filosofia da grade curricular do ensino médio. Diante da polêmica e repercussão negativa, acentuada pelas ocupações, a obrigatoriedade foi mantida.

lítico presente em uma das fagulhas do movimento: o documentário A Rebelião dos Pinguins (2007), de Carlos Pronzato (cineasta e artista multilinguagem argentino residente no Brasil) sobre o movimento dos estudantes secundaristas no Chile[7] em 2005. Disponível de forma gratuita na internet, o documentário foi intensamente disseminado entre os estudantes secundaristas que ocuparam as escolas, em várias partes do país. Muitos registros audiovisuais sobre as ocupações trazem entrevistas dos estudantes mencionando a importância do documentário de Pronzato para a realização das ocupações, além do próprio diretor se colocar muito disponível para debates com os estudantes, como aconteceu em escolas do Rio de Janeiro (Costa, 2017; 2023).

Seguindo a leva de produções artísticas mais contemporâneas às ocupações, temos o documentário Espero tua (re)volta, de Elisa Capai, de 2019, no qual três estudantes que ocuparam escolas são os narradores da própria história, e a ColetivA Ocupação, um grupo de artistas, performers e estudantes que se conheceram durante as ocupações das escolas de São Paulo e transformaram as ocupações em metodologia teatral, participando de diversos festivais no Brasil e no exterior (recebendo premiações internacionais, inclusive), num misto de arte e memória do movimento que continua pulsando.

A resposta sobre o que tem acontecido com o ensino da arte nas escolas a partir de uma experiência[8] como as ocupações dos secundaristas não é simples e instiga uma série de interlocuções. A existência do movimento é, por si só, um acontecimento onde a arte é meio e mensagem se concordarmos em revisitar as fronteiras do que entendemos como sala de aula e ensino.

Há também uma necessária e, talvez, desconfortável implicação que remete a tudo que assimilamos de Paulo Freire: quem está ensinando e quem está aprendendo? Disposições que foram anunciadas de muitas formas pelas ocupações dos estudantes e que trazem reflexões pertinentes a respeito do papel do docente. Há nisso uma provocação direta sobre a relação entre professores e alunos que também precisa ser revisitada tendo como horizonte o potencial político do ensino da arte muito além do seu aspecto formal cumpridor de currículo.

Em muitos sentidos, as ocupações dos secundaristas estão em grande sintonia com a ideia de (e)vento, sem deixar de destacar o elo deste movimento com as reflexões trazidas por Gilles Deleuze, no texto de apresentação do grupo de trabalho Ensino como (e)vento: arte contemporânea, acessibilidade e diversidade, a respeito da verticalidade discursiva, escape, faísca, encantamento, gestos, ventania violenta e os (des)arranjos dos papéis físicos e simbólicos. Se sabemos de quase nada, uma possibilidade de caminho está em vestir a pergunta de outro jeito para, quem sabe, encontrar pistas em seu avesso.

REFERÊNCIAS

A REBELIÃO dos pinguins. Direção: Carlos Pronzato. Produção: Carlos Pronzato. Salvador: La Mestiza Audiovisual, 2007. Duração: 40min. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=CUKEfloym70**. Acesso em: 21 set. 2025.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 213-240. v. 1.

7 Conhecidos como "pingüins" por conta do design de seus uniformes.

8 Experiência tomada aqui a partir das reflexões de Walter Benjamin (2012) e de Jorge Larrosa (2015).

ColetivA Ocupação. Território de investigação de diferentes linguagens, gestos e narrativas através de levantes e combates que ocupam novos espaços. Disponível em: **https://casadopovo.org.br/coletiva-ocupacao/**. Acesso em: 21 set. 2025.

COMITÊ INVISÍVEL. **Aos nossos amigos**: crise e insurreição. São Paulo: n-1 edições, 2016.

COSTA, Lilian. #**OcupaCairu: juventude e luta política a partir da ocupação de uma escola no subúrbio do Rio de Janeiro**. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Territorialidades) – Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

COSTA, Lilian. **A primavera nos dentes, a manhã desejada**: ecos e ressonâncias das ocupações dos secundaristas no Brasil. 2023. 153 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003.

ESPERO Tua (Re)volta. Direção: Eliza Capai. Produção: Mariana Genescá. São Paulo: Taturana Mobi, 2019. (93 min).

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO PRÁXIS DECOLONIAL PARA ADOLESCENTES EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA[1]

Luan Piani[2]

Resumo

Esta pesquisa qualitativa e em andamento investiga o papel socioeducativo dos museus de arte como espaços de transformação social e pertencimento cultural para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação pela Fundação CASA/SP. Fundamentada na museologia social e na práxis decolonial, o estudo analisa o potencial da mediação cultural para desestabilizar estigmas e promover o agenciamento social e a emancipação. A metodologia prevê um estudo de caso envolvendo 32 adolescentes do gênero masculino, com faixa etária entre 15 e 17 anos, e 4 educadores de instituições museológicas. Os procedimentos de coleta de dados incluem a observação participante e entrevistas semiestruturadas. Espera-se evidenciar que a intervenção pedagógica, pautada na práxis dialógica, contribua para o desenvolvimento da percepção estética e pertencimento cultura, auxiliando sujeitos que reconheçam em si a capacidade de dizer a sua palavra e reescrever suas próprias histórias.

Palavra-chave: Museologia social; decolonialidade; práxis dialógica; adolescentes em medida socioeducativa.

1 Trabalho apresentado no GT2 – Ensino como (e)vento: arte contemporânea, acessibilidade e diversidade, durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Mestrando no Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte (PGEHA) pela Universidade de São Paulo (USP), sob a orientação da professora doutora Kátia Canton. E-mail: **luanpiani@usp.br**.

Introdução

A adolescência é um importante período para a formação da identidade do indivíduo, marcado por intensas transformações físicas, psicológicas e sociais. No entanto, para adolescentes em conflito com a lei, essa fase é frequentemente atravessada por um contexto de vulnerabilidade, que inclui exclusão social e a ausência de acesso aos bens culturais. No Brasil, quando o ato infracional ocorre, a resposta estatal se materializa na medida socioeducativa, regulada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Diante dessa realidade de exclusão, o presente trabalho investiga o potencial do ensino da arte e da museologia social como possíveis ferramentas de transformação e agenciamento social. Dessa forma, este estudo propõe analisar a experiência estética como uma abordagem pedagógica capaz de superar a lógica da privação e promover novas possibilidades de ser e estar no mundo.

Nesse contexto, o foco desta pesquisa recai sobre as visitas culturais supervisionadas de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação pela Fundação CASA a dois importantes museus de arte de São Paulo, a Pinacoteca do Estado e o Paço das Artes. A escolha dessas instituições justifica-se pelo diálogo que estabelecem com a arte brasileira e contemporânea, campos férteis para questionamentos sobre identidade, território e poder. A parceria entre a Gerência de Arte e Cultura (GAC) da Fundação CASA e os núcleos educativos desses museus cria uma fresta no sistema fechado da internação, permitindo que o museu atue como um espaço onde as normas rígidas da instituição são temporariamente contestadas pela liberdade da fruição estética.

A problemática central deste estudo reside na investigação de como a experiência em museus de arte de um grupo de adolescentes cumprindo medida socioeducativa de internação pela Fundação CASA pode contribuir para o desenvolvimento de sua percepção estética e pertencimento cultural.

Nesse sentido, a pesquisa — atualmente em fase de coleta de dados — tem por objetivo se apoiar em uma perspectiva em que a arte no contexto socioeducativo atue como um imperativo ético-político, examinando a experiência estética dos adolescentes durante a visita aos museus e as relações que estabelecem com as obras e com o universo cultural museológico, analisando como as estratégias de mediação cultural são adaptadas pelos museus para promover o diálogo com os adolescentes e investigando o papel socioeducativo dos museus de arte como um possível espaço de transformação social e pertencimento cultural para adolescentes em medida socioeducativa.

Portanto, este trabalho discute as bases teóricas e o percurso metodológico de uma pesquisa que visa compreender como a arte, entre muros e além deles, pode operar como um dispositivo de emancipação e ressignificação de identidades.

Museologia social e o ensino como práxis decolonial

A adolescência é reconhecida como uma fase de profundas transformações, marcada pela busca de identidade, autonomia e autoafirmação (Araújo *et al., 2016). No entanto, para o adolescente em conflito com a lei, essa transição ocorre em um terreno de vulnerabilidades. O ato infracional não é um evento isolado, mas o resultado de uma complexa interação de fatores de risco, onde a ausência de interações emocionais seguras e a exposição à violência intrafamiliar e estrutural desempenham papéis decisivos (Patterson; DeBaryshe; Ramsey, 1989). Nesse cenário, o comportamento transgressor muitas vezes emerge como uma tentativa distorcida de encontrar um lugar*

de pertencimento e visibilidade em um lugar que lhes nega acessos.

No Estado de São Paulo, a resposta institucional a esse fenômeno materializa-se na Fundação CASA. Embora regida pelos princípios do ECA e voltada teoricamente para a ressocialização, a realidade intramuros impõe uma ruptura drástica na vida desses adolescentes. Alves e Oliveira (2024) destacam que a institucionalização retira do sujeito sua agência e poder de escolha, submetendo-o a práticas disciplinadoras — desde o vestuário até a alimentação e a rotina rígida. Esses adolescentes, majoritariamente negros, pobres e moradores de periferias, vivem um conflito constante entre o seu repertório cultural de origem — cultivado no espaço social de liberdade e pertencimento — e o regime fechado de internação — um ambiente de ordem estrita e de supressão da individualidade. É nesse contexto de privação de direitos culturais e anulação da capacidade de escolha que se torna imperativa a busca por práticas que promovam uma descolonização do saber hegemônico.

A resposta a essa exigência de mudança social e pedagógica reside na intersecção entre o ensino da arte e a museologia social. A virada epistemológica do século XX, impulsionada pela nova museologia, transicionou o foco da conservação e do objeto para o sujeito e o desenvolvimento social. Para que o museu cumpra sua função, ele deve se afastar de seu papel histórico de reprodutor de cultura legítima e assumir uma práxis educativa para a diversidade. Assim, o ensino da arte, mediado por princípios sociais e decoloniais, estabelece-se como a principal ferramenta para transformar o museu em espaço de pertencimento cultural (Chagas, 2020).

Essa transição é essencial, pois o museu, em sua origem moderna, nasceu como um projeto de controle e reprodução do saber colonial. Sua função clássica era, nas palavras de Mário Chagas (2009, p. 22), "selecionar, reunir, guardar e expor coisas num determinado espaço, projetando-as de um tempo a outro, com o objetivo de evocar lembranças, exemplificar e inspirar comportamentos". Essa prática estabeleceu uma cultura e uma memória considerada legítima, marginalizando outras narrativas e, consequentemente, seus sujeitos.

A museologia social surge, a partir do legado da nova museologia, com o desafio de radicalizar essa função social, exigindo o embasamento decolonial. No Brasil, essa crítica se manifesta pela colonialidade do olhar, ou seja, a reprodução da lógica que hierarquiza a produção estética e do saber. A permanência desse eurocentrismo na contemporaneidade legitima o argumento de Françoise Vergès (2023) sobre o museu de arte como um "campo de batalha" a ser desestabilizado. Intervir nesse espaço de conflito, desestabilizando a colonialidade do olhar, é o que demanda uma intervenção sociopolítica naquilo que é contado e como é representado.

Dessa forma, a museologia social, em uma vertente decolonial, exige que a intervenção pedagógica transcenda a simples visita. Ela demanda uma práxis capaz de desmantelar a colonialidade do saber e do ser, transformando o museu em um espaço de enunciação e de reconstrução de narrativas. Para que essa práxis transformadora se concretize, é indispensável uma metodologia que não apenas acolha o indivíduo marginalizado, mas também que o empodere para confrontar e desmantelar a cultura legítima e suas simbologias (Bourdieu, 2011). Essa abordagem se materializa em uma práxis dialógica, que, fundamentada na pedagogia de Paulo Freire (2022) ao reconhecer que o museu de arte, por sua natureza e história, constitui um campo de batalha ideológico, político e econômico.

O conceito freiriano de práxis – a união indissociável entre ação e reflexão – é a base filosófica para uma educação museal dialógica. Freire contesta a transmissão hegemônica do saber, onde o educador deposita o conhecimento no educando, um modelo que, na esfera cultural, ecoa a colonialidade do saber. A práxis, ao contrário, assume que "ensinar não

é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido" (Freire, 2014, p. 117). No contexto da mediação cultural, isso significa que a obra de arte não é um objeto de culto a ser decifrado, mas um objeto mediador a ser problematizado a partir da experiência de vida e do repertório cultural do adolescente.

Para que isso se concretize, Freire insiste que é fundamental "respeitar a leitura de mundo do educando" e "saber escutá-lo" (2014, p. 120). Para o jovem em medida socioeducativa, essa leitura está vinculada e marcada pela experiência de exclusão e violência. Ao escutar e validar essa experiência no museu, o educador está, simultaneamente, desterritorializando o saber hegemônico e dialogando com o saber popular, o que exige a conscientização e o aprofundamento da tomada de consciência de que o mundo não é um dado estático, mas um problema a ser enfrentado (Freire, 2025).

Descolonizando o ser ao enunciar o seu mundo, o adolescente retira-se da condição de objeto passivo da assistência social e se afirma como sujeito produtor de conhecimento. Dessa forma, a necessidade dessa práxis dialógica se torna fundamental para analisar a condição do adolescente envolvido em ato infracional. Ao exigir que o jovem se reconheça como sujeito capaz de inteligir o mundo, é o dispositivo decolonial que confronta o estigma. Ele força a renegociação da identidade subalternizada, provando que a experiência marginalizada não é uma falha, mas um ponto de partida crítico (Hall, 2005). Assim, a visita mediada transcende a educação e se torna um ato de reparação identitária e de libertação imposta pela exclusão social (Freire, 2022).

Procedimentos metodológicos

Para evidenciar os objetivos deste estudo, as informações serão coletadas e analisadas por meio de uma metodologia qualitativa, fundamentada em um estudo de caso que envolverá observação participante e entrevistas semiestruturadas. Essas abordagens permitirão uma análise detalhada das interações e percepções dos adolescentes com as atividades culturais, garantindo flexibilidade na análise dos dados.

Com a observação participante, será possível analisar as dinâmicas pedagógicas e culturais durante as atividades educativas nos museus, coletando dados em tempo real sobre as interações dos adolescentes com as obras de arte, as estratégias de mediação utilizadas pelos educadores, o conteúdo das conversas e debates, o ambiente físico e os desafios que possam surgir ao longo do processo.

Paralelo à observação participante, a pesquisa incluirá entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas aplicadas aos adolescentes e aos educadores envolvidos nas atividades em ambos os museus. As entrevistas com os adolescentes abordarão suas percepções, sentimentos em relação às obras e a contribuição dos aprendizados para o fortalecimento de suas autopercepções críticas. As entrevistas com os educadores terão como objetivo coletar informações sobre a efetividade dos programas socioeducativos museológicos e a adaptação da mediação cultural.

O público de estudo será composto por 32 adolescentes do gênero masculino, com idades entre 15 e 17 anos — 16 em cada museu. Os adolescentes serão organizados em um total de 8 grupos de 4 participantes cada, sendo que cada grupo representará um Centro de Atendimento distinto da Fundação CASA, garantindo a diversidade de contextos. O estudo também incluirá 4 educadores das instituições, 2 de cada museu, que atuam na mediação cultural com o público socioeducativo.

As conversas com os adolescentes ocorrerão em um ambiente reservado e adequado dentro do museu, imediatamente após a dinâmica cultural e a observação participante. Para respeitar o cronograma da Fundação CASA, as entrevistas serão compostas por perguntas

abertas e terão uma duração média de 10 a 15 minutos, buscando não interferir no tempo médio de 2 horas disponibilizado para a visita. As entrevistas serão orais, gravadas em áudio por meio de um aparelho celular e, posteriormente, transcritas. Com os educadores, as entrevistas também serão semiestruturadas, mas ocorrerão em uma agenda separada, visando maior profundidade na discussão sobre a mediação e a política institucional.

Ao lidar com menores de idade em medida socioeducativa de privação de liberdade, a pesquisa adotará os devidos protocolos éticos. Todas as informações coletadas e a proteção dos dados serão tratadas em conformidade com as diretrizes da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) e com a Portaria Normativa nº 469/2024 da Fundação CASA. Além disso, o estudo respeitará as normas éticas e legais estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa, assegurando a integridade e o bem-estar dos participantes.

Hipóteses

Considerando que esta pesquisa se encontra em fase de desenvolvimento, os resultados aqui discutidos constituem hipóteses teóricas fundamentadas na literatura e projeções baseadas na potência do encontro entre o sujeito em restrição de liberdade e o espaço museal. Nesse sentido, espera-se que a análise dos dados a serem coletados evidencie a contribuição do ensino da arte, neste contexto específico, como um dispositivo de reconstrução subjetiva para adolescentes em restrição de liberdade. Isto se alinha com a perspectiva de Humberto Eco e Isabella Pezzini (2014), para quem entrar em um museu significa atravessar um limiar invisível e experimentar um espaço que não é apenas físico, mas de comunicação, capaz de mediar o contato com outras temporalidades e percepções da realidade.

Dessa forma, o ambiente museal, oferece uma experiência sensorial e cognitiva capaz de desestabilizar a identidade imposta de "infrator". No que tange à subjetividade dos participantes, a pesquisa espera evidenciar processos de ressignificação identitária e fortalecimento da autoestima. Essa expectativa encontra respaldo em Stuart Hall (2005), para quem a identidade não é fixa, mas sim um processo contínuo de negociação e construção, possibilitado por novas experiências e narrativas.

A expectativa é que a apropriação do espaço museal — historicamente associado à cultura legítima — gere um sentimento de pertencimento. Se, como afirma Hall (2005), a identidade se constrói também através da diferença e da relação com o Outro, o museu oferece um espelho diferente daquele oferecido pelo sistema judiciário. Espera-se que, ao se verem refletidos não como delinquentes, mas como interlocutores válidos da cultura, os jovens possam iniciar um processo de "identificação" com novos projetos de vida.

Nesse sentido, a pesquisa busca observar como a mediação cultural, ao convidar o adolescente a falar sobre a obra a partir de sua própria vivência, viabiliza o ato de "dizer a sua palavra". Tal conceito, não é um ato meramente verbal, mas o direito de expressar o mundo e, ao expressá-lo, transformá-lo. Quando o jovem da periferia, dentro da Pinacoteca ou do Paço das Artes, articula uma crítica sobre uma obra contemporânea, ele está exercendo sua transitividade crítica, superando a consciência ingênua ou mágica de sua realidade opressora (Freire, 2025).

Essa visão de mediação se opõe diretamente à ideia do museu como espaço neutro, o qual, segundo Vergès (2023), na verdade, é um "campo de batalhas ideológicas, políticas e econômicas", cuja glória se consolidou no século XIX por meio da expropriação e da colonização do saber. Diante dessa cumplicidade histórica, o museu deve ser encarado como um espaço de contestação que exige transformações que vão além de ajustes e programas inclusivos. O resultado último esperado não é a formação de historiadores da arte, mas a formação de sujeitos que reconhecem

em si mesmos a capacidade de criar cultura e de reescrever suas próprias histórias. Assim, o museu deixa de ser um local de "acumulação de tempo" (Foucault, 1984) para se tornar um local de "invenção de futuro".

Considerações finais

Este projeto de pesquisa se propõe a debruçar-se sobre a experiência de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no ambiente museal, posicionando o ensino da arte não como um mero adendo recreativo, mas como um imperativo ético e político. As projeções e hipóteses apontam para a potência do museu como um espaço de suspensão da lógica carcerária onde o jovem poderá reelaborar sua identidade e sua relação com o mundo.

Neste sentido, a consideração final que se evidencia no momento é a necessidade de se estabelecer políticas públicas intersetoriais que unam, de forma orgânica e continuada, a cultura e o sistema socioeducativo. A institucionalização dessas parcerias é fundamental para assegurar que o acesso aos bens culturais não seja um privilégio. É preciso romper com o desalinhamento programático onde a oferta cultural se mostra imposta e descontextualizada.

Portanto, para este público, o ensino da arte e a mediação cultural não se configuram apenas como instrumentos de ressocialização, mas essencialmente como uma questão de direitos humanos e práticas de agenciamento. A privação de liberdade, frequentemente sobreposta à privação de direitos sociais básicos prévios, exige que o Estado promova ativamente uma reparação de direitos. Ao convidar o adolescente a "dizer a sua palavra" (Freire, 2025) sobre a arte e o mundo, oferecendo-lhe as ferramentas simbólicas para a transitividade crítica, o ensino da arte dialógico opera como um dispositivo de decolonialidade do saber hegemônico. A verdadeira eficácia desta práxis reside na capacidade da museologia de assumir sua face social e de combater ativamente a violência simbólica de suas próprias estruturas, contribuindo para a construção de um futuro em que a exclusão seja substituída pelo pertencimento e pelo reconhecimento da plena cidadania cultural (Vergès, 2023).

REFERÊNCIAS

ALVES, Clarice Greco; OLIVEIRA, José Antônio de. Na Casa, na Rua, na Fundação: Descompassos entre o repertório cultural de adolescentes privados de liberdade e as propostas culturais da Fundação Casa. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)**, v. 12, n. 1, p. 251-277, 28 mar. 2024.

ARAÚJO, Taísa da Silva *et al*. O adolescente e o ato infracional: fatores psicossociais que permeiam esta relação. **C&D-Revista Eletrônica da Fainor**, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.**

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2011.

CHAGAS, Mário. **A imaginação museal**: Museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro: MinC/IBRAM, 2009.

CHAGAS, Mário. Imaginação museal e museologia social: frag-mentos. **Lugar Comum – Estudos de mídia, cultura e democracia**, n. 56, p. 133–150, 2020.

ECO, Umberto; PEZZINI, Isabella. El Museo. Madrid: Casimiro, 2014.

FOUCAULT, Michel. De Outros Espaços. **Architecture, Mouvement, Continuité**, n. 5, out. 1984. (Conferência proferida no Cercle D'études Architecturales, em 14 de março de 1967.)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PATTERSON, G. R.; DEBARYSHE, Barbara D.; RAMSEY, Elizabeth. A Developmental Perspective on Antisocial Behavior. **American Psychologist**, v. 44, n. 2, p. 329-335, 1989.

SÃO PAULO. Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente. **Portaria Normativa nº 469, de 22 de maio de 2024. São Paulo: Fundação CASA, 2024. Disponível em: https://e.casa.sp.gov.br/portarias/files/portarias/641562.pdf. Acesso em: 15 mar. 2026.**

VERGÈS, Françoise. **Decolonizar o museu**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

CURVAS, DOBRAS E LINHAS QUE NÃO SÃO ENSINADAS: Representação de corpos gordos no contexto de ensino de desenho[1]

Paula de Vasconcellos Sophia[2]

Resumo

Este projeto é uma proposta de reflexão crítica acerca da ausência de representatividade dentro do escopo do cronograma de ensino de desenho em especial na criação e desenvolvimento de personagens gordos. Essa lacuna no ensino contribui para invisibilização de corpos diversos e para uma defasagem na formação de artistas mais conscientes e integrados com as discussões atuais sobre diversidade. O trabalho busca compreender por que esses corpos são ignorados nos currículos e por que alunos tendem a reproduzir padrões idealizados. A pesquisa é de natureza autobibliográfica, mas fundamenta-se nos conceitos de Foucault, "Corpos dóceis" (2009), Goffman, "Estigma: notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada." (1988) e Butler "Corpos que importam: os limites discursivos do 'sexo'" (2019), partindo de uma hipótese central: que o corpo gordo é socialmente percebido como indesejável ou inadequado e, por isso, excluído tanto da representação artística quanto dos espaços de formação.

Palavras-chave: Corpo gordo; estigma; representação; ensino de desenho.

1 Trabalho apresentado no GT2 – Ensino das Artes, diversidade e acessibilidade - durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. Formada em Licenciatura em Letras Português e Inglês pela Universidade Veiga de Almeida (UVA) e em Design Gráfico pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Professora de desenho nos cursos Arte Final Cursos de desenho há 7 anos e no curso Oficina de Desenho Daniel Azulay há 2 anos. **paulasophiarj@hotmail.com.**

APRESENTAÇÃO

O presente projeto de pesquisa que está em processo de desenvolvimento busca problematizar e refletir sobre a falta de representatividade na criação e estudo de personagens gordos dentro do contexto de ensino de desenho e como isso pode corroborar não apenas para invisibilização de um grupo como também para uma defasagem na formação do aspirante a desenhista, limitado à modelos norte-americanos, asiáticos ou eurocentrados não correspondentes à uma demanda social autoafirmativa brasileira atual.

O que motivou o desenvolvimento do tema foi a falta de subsídios teóricos e práticos sobre a criação e desenvolvimento de personagens gordos no contexto de cursos livres de desenho nos quais ministro aula; um deles, há oito anos, localizado na Zona Oeste do Rio de janeiro, e o outro há 2 anos, na Zona Norte. Cenário esse não muito diferente daquele vivido há 20 anos, enquanto aluna de cursinhos e, depois de adulta, na faculdade de Design Gráfico, no ano de 2009, mesmo tendo uma disciplina específica de ilustração e criação de personagens.

Essa ausência de abordagem sobre corpos gordos em cronogramas de cursos, além de outros recortes de grupos tidos como minoritários, sugere um cenário que nega a existência dessas pessoas ou, nos raros casos em que aparecem, exerce mais um papel: o de reforçar estereótipos negativos. O resultado é a construção de um repertório visual limitado, quando não preconceituoso, que valoriza características, como: cabelos lisos, pele clara, olhos azuis, corpos magros e atléticos que em nada se aproximam da diversidade de corpos brasileiros e das discussões atuais sobre diversidade e inclusão.

O corpo gordo, portanto, é a matéria-prima deste trabalho a partir do qual se darão as discussões sobre seu lugar, sua representação (ou falta dela) e principalmente como a sociedade costuma enxergá-lo, o que abrirá margem para compreender os possíveis motivos pelos quais as escolas de desenho não costumam trazer sua anatomia como conteúdo relevante ao aprendizado além de permitir, em nome de uma "liberdade de criação", que suas narrativas sejam sempre as mesmas, estereotipadas e pejorativas no contexto de criação de personagem.

Para tanto, serão utilizados alguns conceitos de Michel Foucault sobre o controle dos corpos como um sistema de "domesticação" e "docilização", em seu texto "Corpos dóceis" (2009), em diálogo com o conceito de "estigma" de Erving Goffman (1988), que traz esse peso de um rótulo negativo advindo de um tipo específico: a "abominações do corpo" atribuído a pessoas de corpos divergentes. Para complementar a discussão, Judith Butler (2019) em "Corpos que importam: os limites discursivos do 'sexo'", sobre o corpo como um corpo social performativo que pode atuar na reafirmação ou na subversão das normas de gênero, mas que, no contexto deste trabalho, será trazido para o corpo gordo.

Este projeto de pesquisa que está em curso será fundamentalmente autobiográfico. Pretende-se vislumbrar o que está por trás de um simples ato de não trabalhar corpos diversos em cronogramas de cursos de desenho e, assim, conduzir para uma possível resposta (ou não) às questões iniciais: por que corpos gordos não entram no cronograma de estudo de cursos de desenho? Por que alunos (dentro do recorte escolhido) preferem desenhar personagens com características físicas norte-americanas e/ou asiáticas?

Parto, portanto, da ideia de que o corpo gordo é visto pelos alunos e sociedade como feio, destoante, doente ou deslocado a ponto de não caberem no cronograma de ensino de desenho; e o que é representado parte do que é desejado, aceito, idealizado e com boa receptividade do público e não está ligado à realidade, ao contexto em que se vive ou à complexidade do desenho.

É importante ressaltar, no entanto, que

este projeto não tem a pretensão de encerrar ou esgotar a discussão, tampouco de se apresentar como único ponto de vista possível. Pretende, sim, colaborar com a discussão e ampliá-la, trazendo questões importantes de inclusão e diversidade para o âmbito do ensino de desenho nas escolas de desenho. Por esse motivo, a pesquisa busca refletir sobre falta de abordagem de temas como corpos diversos no contexto do ensino de desenho e discutir a ausência de representatividade de personagens gordos nesse recorte.

De forma mais específica, pretende refletir como a prática em sala pode colaborar para a normalização e propagação de corpos idealizados como reflexo de um sistema maior que invisibiliza corpos reais e exalta padrões irreais; elucidar como se dá o processo de modelagem e domesticação do corpo e o que acontece com aqueles considerados divergentes, à luz dos teóricos supracitados; e discutir sobre a importância da inserção de estudo sobre corpos gordos e suas especificidades dentro do contexto de ensino de desenho.

A relevância do trabalho, portanto, justifica-se dada a necessidade atual de ampliar a discussão sobre diversidade nos mais diversos espaços de ensino e aprendizagem visando a formação de crianças, adolescentes e adultos mais conscientes, críticos e que participam da sociedade, além de contribuir para repensar a estrutura de cursos de desenho como um ato político de (re)integração de minorias na sociedade, compreendendo que o ensino de criação de personagem, para além da ludicidade, tem o poder não só de gerar um debate e visibilizar corpos diversos, mas também de reforçar estereótipos negativos.

O projeto está organizado em três capítulos, o primeiro traz os conceitos de "docilização" e "domesticação" de Michel Foucault, o conceito de "estigma" para Erving Goffman e o conceito de corpo subversivo para Judith Butler. Em um segundo momento, trarei uma "anatomia dos desenhos", em que o corpo gordo é encontrado e ou tangenciado no estudo e na cultura visual dos desenhos de animação. No terceiro e último capítulo, trarei a articulação entre conceitos, vivências e o impacto da falta de representatividade do corpo gordo no ensino de desenho e na cultura visual.

Foucault versa sobre uma "nova tecnologia de poder" que atua disciplinarmente nos detalhes a fim de que o indivíduo seja mais útil, produtivo, ágil, tenha seu corpo adestrado minunciosamente como uma máquina na grande engrenagem social. O que parece apenas minúcias, constitui, segundo o autor, a microfísica do poder. Um corpo adestrado, portanto, é um corpo dócil, submisso, transformado e aperfeiçoado para se tornar útil e obediente. Todo corpo que fugir do propósito sofre a sanção normalizadora que julgará esse desvio.

Nesse corpo desviante, recai o que o Erving Goffman chama de estigma, como uma forma de marcar socialmente esse indivíduo segundo às expectativas quebradas sobre sua forma de ser, de se comportar, de viver, sua conduta moral e, até mesmo, a sua aparência. O poder disciplinar sobre o qual Foucault monta e organiza sua tese é o mesmo que corrobora tanto para a estigmatização de um sujeito ou grupo quanto para a busca de um enquadramento por meio da autodisciplina e, portanto, uma possibilidade de que o atributo que o estigmatiza seja relativizado.

Judith Butler, por sua vez, entrelaça essa discussão ao trabalhar com o conceito de performatividade que demonstra como certos corpos são considerados normais e desejáveis enquanto outros são marginalizados e patologizados devido às normas sociais que os regulam. A autora entende a performatividade como um ato repetitivo nas normas reguladoras que, de tão incansáveis, constroem o que é concebido como corpo, gênero e sexo, ou seja, a materialidade do corpo não é constituída como puro dado biológico, mas sim como uma construção discursiva.

Dessa forma, sexo e gênero é entendido como uma incorporação forçada de regras

regulatórias e quando o indivíduo falha nessa repetição ou incorporação, é considerado desviante ou até subversivo. O resultado extremo dessa falha na performatividade é tratado como corpo abjeto. Comparativamente, é um sujeito que não só carrega um estigma, mas ainda vive em um "não lugar" fora do discurso compreendido pela sociedade dentro de seus moldes regulatórios.

Nesse sentido, aproximam-se os conceitos de "estigma" de Goffman e de "abjeto" de Butler, em certa medida: o "estigma" como uma marca punitiva que deteriora o indivíduo enquanto que o "abjeto" é um corpo que falha completamente na repetição das normas ao ponto de ser expulso do âmbito da "vida" ou do considerado "humano", mas que Butler também considera como um lugar a ser investigado como subversão, reiteração e resistência. Dentre os corpos considerados abjetos estão aqueles ligados à teoria de gênero de Butler, como os não binários, corpos trans, corpos *queer,* mas também corpos deficientes, corpos marginalizados, corpos gordos.

A pesquisa, portanto, traz a estrutura disciplinar como forma de moldar e regular corpos em uma microfísica do poder (Foucault) que consequentemente marca e separa aqueles que não seguem as normas ou que precisam ser disciplinados; a marca social distintiva a qual Goffman chama de "estigma" e a total renegação de um corpo que não performa dentro das normas excluindo-o da sociedade: corpo abjeto (Butler). Todos esses conceitos que permearão a discussão e reflexão sobre corpos gordos na sociedade e o reflexo dessa percepção dentro de sala de aula no contexto de ensino de desenho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Francis Moraes de. Descontinuidades e ressurgências: entre o normal e o patológico na teoria do controle social. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de janeiro, v.20, n.3, jul.-set. 2013.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do "sexo". Tradução de João Ferreira. N-1 Crocodilo Edições, 2019.

FOUCAULT, Michel. Corpos dóceis. *In*: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Melo Leite Nunes. Rio de janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos. Editora: S.A, 1988.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de janeiro: PUC-RJ: Apicuri, 2016.

A FEIRA COMO CIDADE-ENCRUZILHADA, O COLETIVO MUTIRÃO COMO CAMBONO[1]

Violeta Pavão Pampuri Mendes,[2]
Isaque Xavier,[3]
Lisa Rocha Campos[4]

Resumo

O presente trabalho se dedica à reflexão sobre os cruzamentos entre prática artística, pesquisa em artes e formação de professores a partir de ações de 2025 do Coletivo Mutirão em municípios do oeste baiano. Investiga-se o conceito da feira como cidade-encruzilhada de aprendizado e de integrantes do grupo como pesquisadores cambonos das artes visuais, que ativam territórios de conhecimento a partir da criação do corpo em deslocamento. Analisamos o processo poético de três integrantes a partir dos Vestígios Ficcionais da Experiência em Trânsito em exercícios de desenho cego, aquarela e no audiovisual. A pesquisa aponta para a errância como possibilidade de criação estética e modo de se produzir conhecimento através da relação corpo-espaço e aposta na cambonagem como uma maneira de ativar presenças nas tarefas daqueles que se pretendem professores-artistas-pesquisadores.

Palavras-chave: Mutirão; feira; cidade-encruzilhada; deslocamento; cambonagem.

1 Trabalho apresentado no GT2 – Ensino como (e)vento: arte contemporânea, acessibilidade e diversidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4° Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Professore-artista-pesquisadore, doutorande e mestre no Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGARTES – UERJ). Bacharel em Artes Visuais na mesma instituição. Professore no curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). E-mail: **violeta.mendes@ufob.edu.br**.

3 Professor substituto na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB); mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) com bolsa de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e graduado em Artes Visuais pela UFOB, Santa Maria da Vitória/ BA. E-mail: **isaquexavierart@gmail.com**.

4 Graduanda em Licenciatura Artes Visuais pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Santa Maria da Vitória/BA. E-mail: **lizkali0211@gmail.com**.

Introdução

Desde 2022 o Coletivo Mutirão tem percorrido caminhos e criado relações no oeste baiano por meio de investigações artísticas em diferentes linguagens. O grupo nasce primeiramente como o projeto de pesquisa *Mutirão: Ateliê de Pesquisa em Artes Visuais, Corpo e Educação*, junto à Universidade Federal do Oeste da Bahia. Com atividades em salas de aula, encontros online e presenciais em diferentes territórios, se entende cada vez mais como um afluente de investigações sobre arte e cidade e procedimentos artísticos, tendo as caminhadas urbanas e a criação em trânsito como pilares de pesquisa-ação.

Mais recentemente o grupo tem se debruçado no procedimento dos Vestígios Ficcionais da Experiência em Trânsito (VFET), que se trata da criação gráfica de corpos em trânsito nas ruas e feiras municipais do Território de Identidade da Bacia do Rio Corrente, fragmento do oeste da Bahia formado por onze municípios. Em especial, daremos atenção às duas últimas caminhadas do grupo realizadas em julho e agosto de 2025 nas feiras de Santana do Brejos e Serra Dourada, respectivamente.

Elegemos, provisoriamente, a seguinte questão para nos guiar neste escrito: de que forma a criação em trânsito em feiras pelo Coletivo Mutirão tensiona as fronteiras entre prática artística, pesquisa em artes e a formação de professores? Assim, é sobre a ótica do cruzo entre estes territórios que construímos este texto.

A feira como cidade-encruzilhada

O conceito de encruzilhada vem sendo trabalhado desde 1991 por Leda Maria Martins, poeta, filósofa e ensaísta, para embasar as reflexões sobre os fazeres africanos e afro-diaspóricos e nos orientam para pensar sobre os fazeres em deslocamento a partir do feiras como espaços de cruzo.

> Base de pensamento e de ação, a encruzilhada, agente tradutório e operador de princípios estruturantes do pensamento negro, é cartografia basilar para a constituição epistemológica balizada pelos saberes africanos e afrodiaspóricos. E nos oferece a possibiliddae de interpretação do trânsito sistêmico e epistêmico que emerge dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e se entrecruzam – nem sempre amistosamente – práticas performáticas, concepções e cosmovisões, princípios filosóficos e metafísicos, saberes diversos, enfim (Martins, 2021, p. 50).

Nas encruzilhadas do oeste baiano, temos o caminhar enquanto uma das ações nucleares do grupo, e o princípio estético e simbólico do coletivo. Ao adentrarmos nas feiras, abertes para construir um percurso ainda não feito pelos membros, criamos experiências que se aproximam daquilo chamado de errância, uma "[...] possibilidade de experiência urbana, uma possibilidade de crítica, resistência ou insurgência contra a ideia do empobrecimento, perda ou destruição da experiência a partir da modernidade." (Berenstein, 2012, p. 19). O convite ao erro, por meio do caminhar, é aspecto fundante para a coleta dos VFET por meio das práticas artísticas dos membros do coletivo.

Enquanto praticamos a errância pela feira de cada cidade coletamos as especificidades dos locais através dos VFET que funcionam como procedimentos de criação, de modo a oxigenar as experiências urbanas contemporâneas. Enquanto espaço cotidiano de morte e vida no decorrer de algumas horas, entendemos as feiras como espaços de pesquisa fartos para as inscrições do corpo no mundo.

Olhar o espaço visitado enquanto cidade-encruzilhada, é compreender a feira enquanto local do cruzo das ações, das possibilidades e das práticas de habitar e construir saberes sobre o território. Na Pedagogia das Encruzilhadas proposta por Rufino (2019, p. 13), "A

noção de encruzilhada emerge como disponibilidade para novos rumos, poética, campo de possibilidades, prática de invenção e afirmação da vida, perspectiva transgressiva à escassez, ao desencantamento e à monologização do mundo".

Para Rufino, a Pedagogia da Encruzilhada está relacionada ao cotidiano, assim como dialoga com diferentes práticas de saberes e as múltiplas formas de se fazer linguagem, especialmente se pondo como uma postura política, ética e poética. Esse último em específico

> […] deve ser lida no cruzo com a problemática epistemológica, revela a impossibilidade de separação entre ser, saber e suas formas de produção de linguagem. Assim, a emergência de outras gramáticas perpassa também pela dimensão política de defesa da vida em sua diversidade (Rufino, 2019, p. 20).

Essas concepções trazidas aqui se entrelaçam diretamente nos modos de trabalhar arte contemporânea na educação. De que maneira as pesquisas desenvolvidas pelos membros podem reverberar no trabalho docente no ensino da arte? Nesse sentido, Loponte aponta para uma possibilidade ao afirmar que

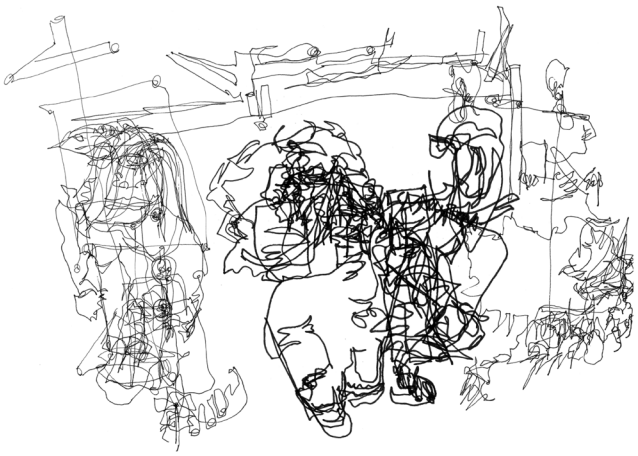
> [o] modo de narrar que emerge da arte contemporânea exige outras expectativas em relação às exposições de arte, outra geração de curadores, outros espaços museológicos e, sem dúvida nenhuma, outra geração de docentes de arte (Loponte, 2012, p. 8).

Deste modo, compreende-se que o ensino da arte na atualidade demanda de novas metodologias e práticas. A Pedagogia da Encruzilhada e, consequentemente, a feira como cidade-encruzilhada convocam educadores e educandos a reinventar metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem. As feiras visitadas pelo Mutirão materializam esses desafios, funcionando como espaços de investigação, experimentação, criação e formação.

Cambonagem

A linha caminha pelos sulcos do tempo na pele das pessoas feirantes, contrai-se nas formas das bocas e narizes, deseja acompanhar os movimentos dos cabelos, escorre pelo cotovelo que se apoia na banca, percorre as bordas de um pé que se apoia na panturrilha da outra perna pra descansar um pouquinho e logo se vê emendada no banco de plástico onde um amigo se sentou, descendo pelas curvas desse outro corpo e virando volume das plásticas sacolas, até pegar carona em um próximo corpo, em gestos outros. Os movimentos vão se tornando meus também através do que o olho informa à mão e pela orientação que a mão dá para a caneta que, lambendo o algodão do papel, vai criando emaranhados de uma imagem que se pretende apenas isto: corpo de linha em deslocamento.

FIGURA 1 – VESTÍGIO FICCIONAL DA EXPERIÊNCIA EM TRÂNSITO POR VIOLETA PAVÃO, SANTANA/BA, 2025



FONTE: ACERVO MUTIRÃO.

Negociar um retrato que não oferece espelho e, sim, nos coloca em relação. Convocar as opacidades para o jogo. Sustentar o espaço-

-tempo gerado no encontro entre meu corpo, o corpo delas e o ambiente da feira, enquanto minha mão se ocupa de criar os rastros dessa relação. Observar a mudança da intensidade do ar que entra e sai de nossas narinas; os sutis movimentos e as tensões do corpo enquanto nos fitamos; perceber, na periferia do acontecimento, comentários sobre aquele instante se misturando à embaçada paisagem sonora. Devolver a imagem posada enquanto um emaranhado de linhas contínuas, observar os desconfortos em relação a uma imagem que não contém o belo e deixar com que essa estranha fruição reconfigure o corpo em fragmentos de uma experiência. "Nesse movimento complexo e inextrincável das culturas do mundo, somos muito mais sensíveis ao tremor, à convulsão e à pulsação da beleza ao invés da representação tradicional do belo." (Glissant, 2011 *apud* Instituto Tomie Ohtake Ohtake, 2025, p. 32). À medida que nos movemos, criamos corpo de pensamento através de nossos Vestígios.

FIGURA 2 – VESTÍGIO FICCIONAL DA EXPERIÊNCIA EM TRÂNSITO POR VIOLETA PAVÃO, SERRA DOURADA/BA, 2025



FONTE: ACERVO MUTIRÃO.

Dos emaranhados de nanquim de Pavão, dobramos a esquina da feira e chegamos na garapa que escorre do moedor de cana circular, captado e editado por Lisa no VFET[5]. A filmagem foi realizada sem roteiro prévio, alinhada à estética da errância, da escuta e da observação atenta, entendendo o cotidiano como um campo de intensidades estéticas. Diálogo com a noção de pesquisador cambono, em que, como afirmam Rufino e Simas, trata-se de "ativar passagens, mediar mundos e escutar presenças" (Rufino; Simas, 2018, p. 45). Ao caminhar pela feira, assumo esse gesto cambono, permitindo que o corpo registre e seja afetado pela pulsação do território.

> A ausência de narração reforça a experiência sensorial e observacional, revelando o tempo não linear da vida cotidiana em que a encruzilhada rompe. O olhar que conduz o vídeo é um olhar de pertencimento — de quem habita a feira e a reconhece como parte de uma memória individual e coletiva.

Como processo, este trabalho se constrói na travessia entre filmar e revisitar: o vídeo nasce do caminhar, mas amadurece no retorno. É no gesto de revisitar os registros que a feira se transforma em tempo e poética. Assim, a edição torna-se uma segunda caminhada, onde o território ressurge como experiência sensível, imaginação e memória.

Uma das outras das pesquisas experimentais que percorre o grupo é o encontro com os peixes, ser vivo que flui nos rios do Cerrado, são os sustentos de muitos que o pescam e o vendem. Em Santana, uma peixaria de frente a feira exibia sobre uma grande mesa os melhores pescados, e as pessoas com suas sacolas com as verduras, frutas e temperos comprados escolhiam uma peça de pescado. Em uma aquarela, com água vinda provavelmente de algum rio que abastece a região que um peixe se forma no papel, aguado junto ao pigmento amarelo, preto e vermelho.

5 Disponível em: **https://youtu.be/UPyNXi-19MTg.**

FIGURA 3 – VESTÍGIO FICCIONAL DA EXPERIÊNCIA EM TRÂNSITO POR ISAQUE XAVIER, SANTANA/BA, 2025



FONTE: ACERVO MUTIRÃO.

FIGURA 4 – VESTÍGIO FICCIONAL DA EXPERIÊNCIA EM TRÂNSITO POR ISAQUE XAVIER, SERRA DOURADA/BA, 2025



FONTE: ACERVO MUTIRÃO.

Ir às feiras é também estar disposto ao encontro e ao novo, enfrentando o sol da manhã no interior da Bahia, além do alimento gelado, os frescos e os objetos e vestimentas à venda. Adentrar as ruas da cidade é olhar mais atento a anatomia da feira. E assim um novo desejo surge. Olhar as barracas e caixotes, com seus encaixes diferentes e essenciais para as estruturas serem carregadas, deslocadas erguidas e desmontadas. Mas qual a definição de uma barraca? Afinal, os carros se tornam parte de uma, o chão forrado por uma lona também é uma barraca? A barraca do cara da melância, a barraca de João, a barraca no fim da feira. Toda fala, pensamento e lugar ocupado é uma peça disposta ao encaixe.

É no encontro do que se busca e do que foi porventura encontrado, que as imagens produzidas gravam uma parte da experiência vivida. E é com isso que questionamos: a educação não se assenta na feira também?

> A educação é tão diversa e ampla quanto as experiências sociais produzidas ao longo do tempo. Esses outros modos, marcados por uma identidade subalterna, revelam outras gramáticas e outras formas de maestria dos saberes (Rufino, 2019, p. 76).

Pensar o lugar e o como se faz educação é um exercício fundante para elaborar novas maneiras de se fazer, ensinar e habitar, em especial o ensino da arte.

O procedimento dos VFET do Mutirão exige gestos cambonos de pesquisa que assumem o compromisso de relacionar, mediar, conectar mundos através da anatomia da cidade-encruzilhada instaurada por cada feira. A cambonagem chega até nós como orientação embasada no saber dos terreiros e tem a dúvida como elemento de aprendizagem. "A atitude do pesquisador cambono é um ato de praticar a cisma como uma arte do inacabamento." (Rufino; Simas, 2018, p. 40). A preparação para a pesquisa, o deslocamento para os municípios e a criação em deslocamento rodopiam na imprevisibilidade dos caminhos e criam giras de saberes praticados, nas quais a relação com outres seres, humanos ou não, reformula a nossa relação com nós mesmos, oxigena a experiência interurbana e os processos de criação, formação e pesquisa em artes através da cotidianidade.

Rodopios a serem considerados

Formado por licenciandes em Artes Visuais e professores da educação básica e do ensino superior, bem como por e moradores do oeste da Bahia, o coletivo carrega consigo conhecimentos tanto do campo das artes quanto da prática docente e dos modos de vida no interior do estado. Deste modo, o encontro entre os diferentes sujeitos e suas aberturas de relação com o território contribuem para que as investigações traçadas nas ações do coletivo possam reverberar no fazer-saber de professores-artistas-pesquisadores atuantes no território.

A prática de criação em trânsito realizada nas feiras e os deslocamentos entre cidades, fluem como atos corpográficos, permitindo compreender as feiras sob a ótica de um território de pesquisa estética e simbólica. As feiras, enquanto laboratórios de experimentação em artes, se mostraram como espaços de investigação e produção. Nesse horizonte, as práticas do coletivo Mutirão ao mesmo tempo que são destinadas a processos de criação, tensionam as fronteiras da pesquisa e da docência no espectro da arte contemporânea. Diante disso, o coletivo ainda continua sua busca nas feiras por novos modos de ensinar, pesquisar e experienciar as cidades no oeste da Bahia.

Convocando nossa pergunta guia "De que forma a criação em trânsito tensiona as fronteiras entre prática artística, pesquisa em artes e formação de professores?", sugerimos alguns rodopios a serem considerados: a percepção da feira como cidade-encruzilhada de ensino-aprendizagem; a cambonagem como modo de pesquisa e ativadora da autonomia dos professores-artistas-pesquisadores; o caminhar como possibilidade de criação estético-político-filosófica; a errância como modo de se produzir conhecimento através da imprevisibilidade das ruas; os Vestígios Ficcionais da Experiência em Trânsito (VFET) como procedimentos de deslocamento e percepção ampliada dos territórios experienciados e o movimento como estado do corpo com o qual licenciandes e docentes do ensino público básico e superior possam buscar sua autonomia investigativa, encontrar os modos desejantes na criação artística, construir seus próprios caminhos formativos e trabalhar na dimensão de energia vital, situada e poética em constante ativação.

REFERÊNCIAS

BERENSTEIN, Paola Jacques. **Elogio aos errantes**. Salvador: EDUFBA, 2012.

INSTITUTO TOMIE OHTAKE (org.). **The Earth, the Fire, the Water, and the Wind**: For a Museum of Errantry with Édouard Glissant. Tradução John Norman, Sebastião Nascimento, Ana Roman]. 1. ed. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2025.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas. **Education Policy Analysis Archives**, v. 20, n. 42. 2012. Disponível em: **https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1125**. Acesso em: 20 set. 2025.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, Luiz; SIMAS, Luiz Antônio. O pesquisador cambono. *In*: **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

GT 3

ENSINO DAS ARTES DA CENA: DAS RUAS E PRAÇAS... DOS PALCOS E CENTRO CULTURAIS AOS DIVERSOS CENÁRIOS EDUCACIONAIS

COORDENAÇÃO
PROF. DRA. LUCIANA LYRA

ABERRAÇÃO: um ataque poético-bixa em linguagem pós-apocalíptica[1]

Alex de Souza Vieira[2]

Resumo

O espetáculo ABERRAÇÃO se constitui como uma dramaturgia bixa em linguagem pós-apocalíptica3 que tensiona a norma e instaura pedagogias do corpo no trânsito entre palcos, ruas, centros culturais e universidades. Nascido na capital do Rio de Janeiro, onde foram realizados laboratórios e ensaios do processo criativo, encontrou desde 2023 oportunidades sobretudo fora da cidade, com circulação no interior e na capital de São Paulo. Sempre atravessado pela precariedade de um projeto independente, sem patrocínio, sem verba de edital e sem sede fixa, desenvolveu seus processos em espaços alternativos. Nesse percurso, Alex Vieira (ator, dramaturgo e idealizador), Wellington Júnior (diretor e iluminador) e Lina da Hora (cenógrafa e figurinista) assumiram múltiplas funções, reafirmando a potência inventiva diante da escassez. A cena emerge como espaço de resistência e reinvenção, em que a aberração, antes estigma, se afirma como força criadora e gesto performativo-pedagógico.

Palavras-chave: Dramaturgia bixa; pedagogia do corpo; performance; precariedade; resistência.

1 Trabalho submetido ao GT3 – Artes da cena: dos palcos, ruas às escolas.

2 Bacharel em Atuação Cênica (UNIRIO), Especialista em Arte-Educação e Biomecânica e Fisiologia do Exercício (UNINTER). Atualmente, cursando a Pós-graduação Lato Sensu em Dança Contemporânea: Metodologia do Ensino e Montagem de Espetáculo (CESUFI) e bolsista (LGBTQIAPN+) na Formação Psicanalítica Internacional (IIP), Rio de Janeiro/RJ. E-mail: **disouza_alex@hotmail.com**

3 A expressão *linguagem pós-apocalíptica* refere-se a uma forma de construção cênica e dramática que se inspira em cenários de ruptura, colapso ou destruição das normas sociais, políticas e estéticas. Nesse contexto, a dramaturgia e a performance não seguem estruturas lineares ou narrativas tradicionais, mas exploram fragmentos, ruínas, rotas de fuga e gestos que tensionam a ordem estabelecida. Trata-se de uma linguagem marcada pela desorganização deliberada, falha, excesso, desvio, dissidência e potência de resistência, na qual o corpo-voz se torna dispositivo de insurgência e experimentação estética, abrindo espaço para a invenção e a ressignificação do sentido do espetáculo.

SLAM DA BIXA

é preciso atuar, dançar, performar,
gritar, lutar, revolucionar e,
sobretudo, amar, me falta ar pra falar,
mas eles não vão me calar!

eu sou artista, corpo-bixa, pele
estranha e esquisita, masculina,
feminina, carioca de ascendência
nordestina, criatura, criadora,
cria da periferia

reinventa a dor em estripulia e
pode o amor com a poesia

VIEIRA, 2024, p.10)

Entre escombros e potência: resistência, pedagogia e dramaturgia de uma bixa

ABERRAÇÃO é um ataque poético que se ergue nas fissuras da cena contemporânea como manifesto encarnado de um corpo-bixa que não pede licença para existir. Sua criação se deu na precariedade, sem patrocínio, sem edital, sem sede fixa, cultivando laboratórios e ensaios em universidades, centros culturais e espaços cedidos, numa geografia de sobrevivência que fez da falta de recursos motor de invenção. Embora nascido na capital do Rio de Janeiro, onde o processo criativo se desenvolveu em laboratórios e ensaios, desde 2023 o espetáculo encontrou suas oportunidades principalmente fora da cidade, circulando por cidades do interior e pela capital de São Paulo, inscrevendo-se em palcos, ruas e espaços alternativos, onde cada apresentação ressignifica o encontro com a comunidade.

A palavra "aberração", historicamente usada como insulto, é aqui reivindicada como grito de potência. A dramaturgia, em uma linguagem pós-apocalíptica, expõe ruínas e rotas de fuga que se recusam à lógica linear. Não há redenção nem ordem final, mas rastros, fragmentos e sobrevivências. Como lembra Artaud (2023), o teatro deve ser "uma peste" capaz de desorganizar as estruturas e expor a crueldade vital da existência. *ABERRAÇÃO* assume esse contágio: não busca curar, mas infectar, não pretende normatizar, mas proliferar o anômalo; não propõe conserto, mas fricção.

A questão que me move é:

- Como uma dramaturgia bixa, em linguagem pós-apocalíptica, pode instaurar pedagogias de um corpo dissidente, tensionando normas e espaços institucionais de ensino da arte?

A dramaturgia nasce como espasmo e respiração. Uma ferida aberta entre teatro, performance e dança, em que cada gesto é ensaio de sobrevivência. A escrita é corpo, o corpo é escrita, e ambos se desorganizam juntos. A linguagem pós-apocalíptica é aqui compreendida como território da falha, do desvio e da recomposição: entre cinzas e desejos, a carne insiste em reinventar-se.

Poéticas da precariedade: corpo, invenção e pedagogia

O processo criativo emergiu na encruzilhada entre a formação em Atuação Cênica, especialização em Arte Educação e no entrecruzamento com a Dança Contemporânea e a Arte da Performance. Improvisações, práticas de risco e experimentações transformaram o corpo em laboratório vivo. Na atuação manifestada da minha carne-bixa em cena, **vulnerabilidade, visceralidade, fisicalidade, materialidade e performatividade** se entrelaçaram como potência artística e micropolítica. A dramaturgia resultante não é uma narrativa, mas um organismo fragmentário: um corpo sem órgãos, na acepção de Deleuze e Guattari (2011), que insiste em se reorganizar a cada gesto.

Nesse percurso, a falta de recursos financeiros impôs novos deslocamentos criativos: Alex Vieira, além de ator e idealizador, assumiu dramaturgia e produção; Wellington Júnior, diretor da encenação, acumulou as funções de iluminação e operação de som e luz, e Lina da Hora, responsável pela cenografia e figurino. A multiplicidade de papéis se tornou parte do próprio gesto da obra: um teatro feito de acúmulo, de desdobramentos e de resistências, no qual a precariedade se converte em estética e insurgência. O fazer teatral se converte em gesto político que reivindica a invenção como sobrevivência.

A circulação do espetáculo tornou-se também dispositivo pedagógico: nas ruas, contamina o espaço urbano com sua poética de desobediência; nos centros culturais, provoca o público a reconhecer o anômalo como possibilidade estética; nas universidades, convoca reflexão crítica sobre corpos dissidentes e práticas artísticas não hegemônicas. O palco deixa de ser único território da arte, abrindo-se para a cidade e suas multiplicidades. Cada ensaio é uma travessia entre o esgotamento e o renascimento do corpo. O exercício da presença é pedagógico: a cada queda, o corpo aprende uma nova coreografia do caos; a cada erro, uma nova forma de ver o mundo.

FIGURA 1 – IMAGEM DA ESTREIA DO ESPETÁCULO: *ABERRAÇÃO*



ATOR: ALEX VIEIRA. CENTRO CULTURAL LAURO MONTEIRO DE CARVALHO E SILVA. TEATRO MUNCIPAL DE MOGI MIRIM. 2023. FOTÓGRAFO: ARON ROSA, 2023.

Micropolíticas de um corpo-bixa: a ética como contágio

> O caminho se faz ao caminhar. Façamos nossa história de luta LGBTQ e vamos nos converter em sujeitos LGBTQ porque, se não fizermos nada nunca vamos chegar a ser sujeitos de nada. Nunca chegaremos a ter uma identidade nem saber quem somos. Não se é primeiro sujeito e depois se atua (VIDARTE, 2019, p. 65).

No atravessamento entre arte e vida, *ABERRAÇÃO* dialoga com Paco Vidarte (2019), que, em sua *Ética Bixa*, convoca à militância radical como gesto de resistência. Para Vidarte, ser bixa é reivindicar o desvio como política de existência. O espetáculo encarna esse chamado, não como teoria distante, mas como corpo presente em cena, que performa sua aberração e a transforma em força micropolítica.

Esse corpo-bixa é uma pedagogia viva, é pensamento encarnado. Ao se mover, pensa; ao se rasgar, ensina-provoca. Em cena, não se propõe uma moral, mas uma ética do contágio: uma aprendizagem pela pele. Ser uma bixa, aqui, é desobedecer aos modos de estar no mundo impostos pela heteronormatividade e pela racionalidade hegemônica. É afirmar uma estética da falha, da desorganização, da carne em combustão.

O palco deixa de ser território único da arte e se espalha: corpo que atravessa o asfalto, o chão da sala de aula e o olho do espectador. *ABERRAÇÃO* é também aula performada: um corpo-bixa ensina-provoca não por instrução, mas por infecção.

FIGURA 2 – APRESENTAÇÃO NA 1ª MOSTRA MAIS ORGULHO



ATOR: ALEX VIEIRA. CASA DAS ARTES DE ITAPIRA. 2024. FOTÓGRAFO: ALEXANDRE SAMPAIO, 2023.

Poder, desobediência e sobrevivência

> O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. E "o" poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de autorreprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamento que se apoia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las. Sem dúvida, devemos ser nominalistas: o poder não é uma instituição nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (Foucault, 2024, p. 101).

Essa pedagogia da cena se aproxima do que propõe Foucault (2024), ao pensar o poder não como algo centralizado, mas capilar, inscrito nos corpos e nos gestos cotidianos. O corpo-bixa de *ABERRAÇÃO* é atravessado por esses dispositivos de poder, mas resiste, reinscrevendo-se no espaço público como contra-narrativa. Não se trata apenas de apresentar um espetáculo, mas de tensionar os modos de ver, habitar e pensar o corpo na sociedade.

> àquelas de nós que olhamos de perto a rachadura do mundo, e que nos recusamos a existir como se ele não tivesse quebrado: eles virão para nos matar, porque não sabem que somos imorríveis. Não sabem que nossas vidas impossíveis se manifestam umas nas outras. Sim, eles nos despedaçarão, porque não sabem que, uma vez aos pedaços, nós nos espalharemos. Não como povo, mas como peste: no cerne mesmo do mundo, e contra ele (Mombaça, 2021, p. 27).

Ao mesmo tempo, o trabalho ecoa o pensamento de Jota Mombaça (2021), que, em Eles não vão nos matar agora, fala da urgência de reinventar modos de vida diante da necropolítica. ABERRAÇÃO carrega essa urgência: não há promessa de futuro seguro, mas insistência no presente como campo de luta. Cada gesto é uma sobrevivência, cada respiração é uma recusa ao aniquilamento.

Entre o risco e a invenção, a obra se inscreve na linhagem de experimentações que entendem a arte como desobediência. Ensaiar sem espaço fixo, se apresentar sem garantias financeiras, circular em condições precárias: tudo isso não é apenas obstáculo, mas parte da dramaturgia. A precariedade deixa de ser déficit para se tornar estética. A ausência de estrutura oficial não é ausência de potência, mas lugar de invenção coletiva.

Impactos e contaminações

Esse percurso de insurgência reverberou também em outros territórios: em 2024, *ABERRAÇÃO* foi publicada pela Editora Comala, com lançamento na FLIP – Festa Literária Internacional de Paraty, ampliando sua presença do palco à palavra impressa, inscrevendo sua dramaturgia-bixa no campo literário. Desdo-

brando-se em novas camadas de existência, o trabalho deu origem à versão estendida da peça, com duração de 40 minutos, intitulada *ABERRAÇÃO: um ataque poético*, com estreia em novembro de 2024 na capital de SP.

Como desdobramento afetivo e político, surgiu também a MEMÓRIA AFETIVA DA *ABERRAÇÃO***,** um arquivo-vivo de registros, relatos e mensagens enviadas por espectadoras sobre suas afetações, posteriormente publicadas na página do espetáculo, compondo uma constelação de ecos, corpos e lembranças que seguem reverberando a experiência.

O espetáculo recebeu prêmio e indicações em festivais, reconhecendo sua força estética e política dentro e fora da cena. A experiência de circulação fomentou novas criações inéditas, como *Rachadura: um manifesto de desvio e desobediência do corpo* e *Berradeira*, dramaturgias curtas finalizadas, que continuam o gesto de insurreição e poética da carne desviante e dissidente.

A partir dessas experiências, *ABERRAÇÃO* se afirma como um projeto vivo, um território em expansão que atravessa linguagens, corpos e geografias. Sua continuidade não é linear: é feita de retornos, rastros, recomeços e rachaduras.

Conclusão: o que sobra depois do fim

ABERRAÇÃO é o que sobra quando o mundo já explodiu, dança nas cinzas, corpo que insiste em dizer "sim" ao desejo mesmo quando tudo foi queimado. Não se trata de uma peça, mas de um ataque poético-bixa: ritual, estilhaço, oferenda crua. Sua linguagem colapsa e rasga, expondo ruínas e rotas de fuga, transformando o palco em terreno baldio e a cena em fratura, fragmento e contaminação. O espetáculo emerge como espaço de resistência e reinvenção, em que a aberração, antes estigma, afirma-se como força criadora, gesto político-performativo e pedagógico. Uma aberração que, longe de significar desvio a ser corrigido, se afirma como mundo possível, como presença que provoca, desestabiliza, metralha afetos, dança e resiste entre os escombros.

Aberrar é verbo de resistência. É gesto que afirma a potência daquilo que não cabe. É corpo que aprende no colapso e ensina a partir da ferida. É micropolítica do afeto, poética da precariedade e pedagogia do desvio. Levar esse trabalho a um evento de Ensino da Arte é reafirmar que pedagogias também podem ser performadas, encarnadas e insurgentes. Que corpos desviantes e dissidentes produzem pensamento, conhecimento e novas fabulações de mundos possíveis.

Para mim, ABERRAÇÃO é uma espécie de incêndio: uma pedagogia viva que se faz performance, teatro e existência, em que o ato de aprender-ensinar tem a ver com dois verbos fundamentais: provocar e mediar. Provocar o pensamento, o desconforto, o desvio; mediar encontros entre diferenças, aberturas e escutas. Tanto que criei um lema que sintetiza minha arte-vida e repito com frequência como um mantra performativo: é preciso ocupar–provocar–empoderar!

Ocupar todos os espaços que são meus e nossos por direito.

Provocar a reflexão sobre a naturalização das diferenças.

Empoderar todas, todes e todos os corpos desviantes, sobretudo, LGBTQIAPN+.

FIGURA 3 – IMAGEM DA ESTREIA DO ESPETÁCULO: ABERRAÇÃO



ATOR: ALEX VIEIRA. CENTRO CULTURAL LAURO MONTEIRO DE CARVALHO E SILVA. TEATRO MUNICIPAL DE MOGI MIRIM. 2023.FOTÓGRAFO: ARON ROSA, 2023.

Link disponível para aquisição do livro ABERRAÇÃO**:** **https://editoracomala.com.br/livro/aberracao**

Instagram da espetáculo: @aberracao.teatro

Página do Coletivo: https://www.facebook.com/entrecorposcoletivo

REFERÊNCIAS

ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. Tradução: Teixeira Coelho. Revisão de tradução: Monica Stahel. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v. 2. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 17. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2024.

MOMBAÇA, Jota. **Eles não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

VIDARTE, Paco. **Ética Bixa:** proclamações libertárias para uma militância LGBT. Tradução: Maria Selenir Nunes dos Santos; Pablo Cardellino Soto. São Paulo: n-1 edições, 2019.

VIEIRA, Alex. **Aberração**. Curitiba: Comala, 2024. (Plaquetes baunilha, v. 3).

AS MULHERES DO BOI-BUMBÁ MINEIRINHO: atravessamentos culturais, artísticos e pedagógicos[1]

Carlos Carvalho da Silva,[2]
Deborah Gabrielle Silva dos Santos[3]

Resumo

A proposta de comunicação visa, a partir das oralidades e trajetórias de vida de três gerações de mulheres na frente do Boi-bumbá Mirim Mineirinho. Compreendermos como o começo-meio-começo, a partir do nascimento da brincadeira de Boi-Bumbá, na década de 1970, para as crianças impedidas de participarem dos festejos dos Bois-Bumbás de Parintins até a atualidade com as disputas na arena dos Bois-Bumbás Mirins. No trajeto metodológico, utilizamos oralidades e experiências nos compartilhamentos entre mulheres — avó, mãe, e filha —, como responsáveis nos saberes-fazeres culturais e pedagógicos no brincar de Boi-bumbá. Do mesmo modo, utilizando outras bases teóricas que dão suporte na compreensão como as f[r]estas temporais que revelam camadas fenomenológicas. Logo, a comunicação abre campos para novas reflexões, análises e desdobramentos na compreensão de como sujeitos e objetos se relacionam nas festividades, no compartilhamento de saberes e na busca das memórias na reconstrução do brincar de Boi-Bumbá pelas crianças.

Palavras-chave: Parintins; Boi-Bumbá Mirim Mineirinho; cultura, educação; atravessamento.

1 Trabalho apresentado no GT 3 – Artes da cena: dos palcos, ruas às escolas durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4° Encontro Nacional de Ensino da Arte, realizado virtualmente de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutor, líder do Grupo de Pesquisa F[r]estividades Amazônicas do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Parintins, Amazonas. E-mail: **carlos.carvalho@ufam.edu.br**

3 Graduanda, pesquisadora do Grupo de Pesquisa F[r]estividades Amazônicas do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), da UFAM, Parintins, Amazonas, e-mail: **debynha0504@gmail.com**

Atravessamentos

Fazemos referências às falas dos sujeitos do nosso território para valorizar e mostrar os conhecimentos da cultura bovina no cotidiano parintinense. Observamos a interação entre professores e alunos como pororocas culturais, refletindo as mudanças ao longo do tempo e as gerações ligadas ao Boi-Bumbá Mirim Mineirinho. Nossa abordagem usa histórias e experiências compartilhadas entre mulheres da família, como avó, mãe e filha, que são fundamentais para os conhecimentos e práticas culturais no brincar de Boi-bumbá. Do mesmo modo, utilizamos outras bases teóricas que dão suporte na compreensão de como as f[r] estas temporais revelam camadas fenomenológicas.

O texto discute as conexões entre história cultural, cidades e educação, referindo-se a Peter Burke (2008) e José D'Assunção Barros (2013). Também menciona conceitos sobre oralidades e memórias de Maria Helena Menna Barreto Abraão (2002) e Carlos Rodrigues Brandão (1989). Além disso, apresenta reflexões de Nego Bispo (2023) sobre a relação entre saberes, brincadeiras e a vida real. As festas são vistas como camadas de memória e resistência, que revelam temporalidades, mostrando diferentes formas de viver e ensinar além da escola.

O atravessamento desta comunicação partiu de uma observação realizada durante a Semana Acadêmica do Curso de Artes Visuais em 2024, haja vista que ocorreram várias atividades com a participação de alunos, professores e a comunidade. O ponto de partida foi o debate que ocorreu em uma mesa redonda sobre cultura, diversidade e políticas culturais.

Os confrontos violentos entre os Bois-Bumbás Caprichoso e Garantido, segundo o professor Alan Rodrigues (2021), aconteciam nas ruas e resultavam em brigas sérias, algumas vezes fatais. Para evitar esses conflitos, o governo e a polícia estabeleceram regras, como a exigência de listas dos participantes, para facilitar a identificação de quem causasse problemas. O Festival Folclórico de Parintins foi organizado em 1965 pela Juventude Atlética Católica para reduzir as brigas e arrecadar fundos para a construção da catedral local.

Em 1977, a Prefeitura de Parintins assumiu o Festival Folclórico de Parintins, conforme o Decreto nº 02/77, organizando eventos com cordões, quadrilhas caipiras, danças folclóricas e grupos de boi-bumbá mirins e adultos. Parintins se tornou o território da cultura do Boi-Bumbá. O Boi Mineirinho é criado nesse contexto em 12 de Junho de 1976 no Centro da Cidade de Parintins, exatamente na Rua Leopoldo Neves, 456. Na época já existiam os Bois-Bumbás Caprichoso e Garantido, considerados como os Bois grandes, e os brincantes eram chamados de galeras formados apenas por adultos. Onde acontecia o encontro entre as galeras existia muita rivalidade e violência, cenário no qual a participação de crianças e adolescentes era inviável. E isso motivou uma mãe parintinense a criar um Boizinho para seus filhos e crianças da comunidade brincarem em segurança como se estivessem nos cortejos dos Bois grandes. O Mineirinho foi criado aos moldes do Boi-Bumbá pelo qual a criadora era torcedora, sendo preto das cores azul e branca com a letra M na testa, que simbolizava o seu nome, Mineirinho. Na figura 1, a seguir, a primeira mulher fundadora de uma brincadeira de Boi, matriarca e criadora do Boi-Bumbá Mineirinho, Leonor Freitas da Silva

O Boi-Bumbá Mirim Mineirinho chamou "a atenção de familiares e outros pais para levar suas crianças para brincar nesse boizinho também, pois o mesmo foi criado aos moldes dos Bois grandes" conforme explica Grayce dos Santos (2025)[4]. Cabe ressaltar que os Bois-Bumbás geralmente nascem de promessas

4 O Boi-Bumbá Mineirinho foi criado pela mãe-avó de Grayce dos Santos e pela geração, a devoção e os ensinamentos orais e de memória, são perpetuados pela sua filha Deborah Gabrielle, atual Presidenta do Conselho de Arte do Boi-Bumbá Mirim Mineirinho.

para algum santo católico. Conforme, Getúlio Cesar, em Crendices: suas origens e classificação (1975, p. 138), ao cumprir o prometido, vem do "momento que se faz um pedido a um santo ou entidade milagreira".

FIGURA 1 – LEONOR FREITAS DA SILVA



FONTE: ACERVO PESSOAL.

Diante das narrativas que giram em torno do nascimento dos Bois-Bumbás de Parintins, percebemos que alguns pedidos estão relacionados diretamente aos grupos que celebram os Bois, tornando-os entidades milagrosas. O Boi Mineirinho não surge da promessa a algum Santo católico, mas de prometer às crianças a liberdade de brincar de Boi, logo, os Bois-Bumbás, tornam-se objetos de brincadeira e, posteriormente, de devoção. Conforme figura 2, vemos a família composta pelos filhos de Dona Leonor, crianças que estavam distantes das festividades dos Bois-Bumbás e, ao mesmo tempo, brincantes dos Boi-Bumbá de devoção.

Para a discente-artista-brincante, Deborah Gabrielle (2025), os Bois contribuem na educação das crianças-brincantes, quando o brincar de Boi "faz com quem eles aprendam a valorizar a cultura da qual eles fazem parte". E possibilitam o ingeramento[5], no caso, a transformação de um ambiente onde o "respeito é totalmente incentivado dentro da Associação para [e] com os outros colegas e participantes do Boi, assim como para com os rivais de arena (Bois contrários[6])". As práticas pedagógicas vão além das salas de aula, desafiando modelos tradicionais de educação, pois existe uma interação constante entre educadores e educandos. Nas figuras 3 e 4, a continuidade do brincar de Boi-Bumbá pelas gerações de crianças. Ao lado do Boi Mineirinho, as crianças da Figura 2, já adultos como presidentes e responsáveis pela Associação Folclórica fundada posteriormente.

FIGURA 2 – FAMÍLIA FREITAS DA SILVA, FILHOS DE DONA LEONOR (DA ESQUERDA PARA DIREITA: JOÃO BOSCO, JORGE ELIAS, WALLACE, ADILSON, NELSON, NELCI, ADSON E EDSON FREITAS), S/D



FONTE: ACERVO PESSOAL.

5 Conforme Maria Audirene de Souza Cordeiro, em Canoa da cura ninguém nunca rema só: o se ingerar e os processos de adoecer e de cura na cidade de Parintins (AM) (2017), explica que existe uma alternância fonética entre o ingerar e o engerar na região do Baixo Amazonas. Contudo, considera o ingerar a forma mais apropriada, respeitando as oralidades de seus interlocutores.

6 Contrário é a forma usada pelos brincantes para não falarem os nomes dos seus rivais.

FIGURA 3 – EDSON E ADSON FREITAS, FILHOS DE DONA LEONOR AO LADO DO BOI MINEIRINHO, DÉCADA DE 1980



FONTE: ACERVO PESSOAL.

FIGURA 4 – COMISSÃO DE FRENTE COMEMORANDO CAMPEONATO, 1989



FONTE: ACERVO PESSOAL.

Paulo Freire (2023) destaca a importância do envolvimento entre educadores e alunos. As práticas dos Bois-Bumbás nas escolas ajudam na aprendizagem, servindo como ferramentas pedagógicas com sua própria forma de ensinar. Elas não devem ser vistas apenas como festividades, mas têm um papel educativo mais profundo. Os compartilhamentos de saberes e fazeres dos Bois-Bumbás, tornam-se as confluências dos rios, criando uma pororoca cultural dos Bois-Bumbás em Parintins. Nas figura 5, Grayce dos Santos, vestida como Rainha do Ouro e na figura 6, Deborah Gabrielle é Rainha do Folclore ao lado do seu Boi-Bumbá de devoção, Mineirinho.

FIGURA 5 – GRAYCE DOS SANTOS COMO RAINHA DO OURO, 1987



FONTE: ACERVO PESSOAL.

FIGURA 6 – DEBORAH GABRIELLE E O BOI-BUMBÁ MINEIRINHO



FONTE: ACERVO PESSOAL.

No cotidiano dos currais e das ruas os saberes dos sujeitos celebrantes criam conexões entre oralidade, ancestralidade e experiências locais. Os Bois-Bumbás de Parintins educam através do afeto e da memória, valorizando a diversidade, que é crucial para a educação e cidadania. Isso abre espaço para reflexões sobre como as relações entre sujeitos e objetos se relacionam com as festividades e no compartilhamento de saberes. Finalizamos a comunicação, com a fotografia (Figura 7) com o Boi-Bumbá Mineirinho na atualidade. A terceira da esquerda para direita em pé, Grayce dos Santos e, abaixada do lado direito e abraçando duas crianças, Deborah Gabrielle, realizam a visita ao Barco da Bienal das Águas em Parintins, no estado do Amazonas.

FIGURA 7 – VISITA À BIENAL DAS ÁGUAS, 2025



FONTE: ACERVO PESSOAL.

REFERÊNCIAS

CESAR Getúlio. **Crendices**: suas origens e classificação. Rio de Janeiro: MEC, 1075.

ABRAÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2002.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história**: especificidades e abordagens. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A cultura na rua**. Campinas: Papirus Editora, 1989.

BURKE, Peter. **O que é a história cultural?** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CORDEIRO, Maria Audirene de Souza. **Canoa da cura ninguém nunca rema só**: o se ingerar e os processos de adoecer e de cura na cidade de Parintins (AM). 2017. 282 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2017. Disponível em: **https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5759** . Acesso em: 17 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

SANTOS, Grayce dos. **Entrevista concedida a Carlos Carvalho da Silva e Deborah Gabrielle Silva dos Santos**. Rio de Janeiro, 15 abr. 2025.

O QUE NÃO PODE NA ESCOLA: narrativas sobre interdições, táticas e práticas de educar pela liberdade[1]

Clarice Cruz Terra[2]

Resumo

O texto provoca uma reflexão sobre as interdições presentes na escola e como, diante delas, emergem táticas de invenção e práticas de educar pela liberdade. A partir de duas narrativas — a organização de uma festa com professoras/es e estudantes e a tentativa de criar uma peça teatral envolvendo Exu — reflito sobre a prática comum nas escolas de buscar invisibilizar os corpos de docentes e estudantes, considerando inadequado o brincar e se movimentar, e como tradições afro-brasileiras seguem interditadas no espaço escolar. Ao narrar a resistência das/os colegas em participar da festa e o desconforto dos alunos diante de Exu, evidencia-se a força de uma pedagogia marcada pelo eurocentrismo, que exclui corpos, memórias e espiritualidades não ocidentais. Entretanto, também se revelam brechas: a alegria como potência pedagógica, a festa como lugar de aprendizado coletivo e a insistência em trazer epistemologias outras para dentro da escola como forma de resistência e reinvenção.

Palavras-chave: Teatro na escola; corpo na escola; educar pela liberdade.

1 Trabalho apresentado no GT3 – Artes da cena: dos palcos, ruas às escolas durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Clarice Cruz estre em Ensino de Teatro pela UniRio; professora de Artes do Instituto Federal Fluminense, campus Cabo Frio; doutoranda em Educação pela UFF, Niterói, RJ. E-mail: **clarice.terra@iff.edu.br**.

De onde eu falo?

"De onde se fala, o que se pode dizer?" (Certeau, 1995, p.80). Esta é uma pergunta que aprendi a fazer com o historiador Michel de Certeau, entendo que o movimento de nos apresentarmos é importante para nossas pesquisas.

Sou uma mulher branca, cis, agnóstica, de 46 anos, professora de teatro do ensino médio integrado no Instituto Federal Fluminense (IFF), campus Cabo Frio, desde 2011; doutoranda em Educação na UFF, pesquisadora do grupo Juventudes, Infâncias e Cotidianos (JICs).

Minha busca é por práticas de educar pela liberdade e por perspectivas contra coloniais (Santos, 2023) da educação, com epistemologias outras, não centradas apenas na racionalidade branca e europeia que marcou minha formação.

Como eu falo?

Esta pesquisa é realizada dentro do campo dos estudos com os cotidianos, na qual buscamos compreender práticas de pessoas comuns, criativas e transformadoras (Certeau, 1998). Entendemos o cotidiano como dimensão criadora da vida em sociedade (Ferraço; Soares; Alves, 2018).

Acreditamos que, nos cotidianos, há um modo de *fazer/criar* que é diferente daquele aprendido na modernidade, centrado na lógica e na razão. São modos de fazer/pensar nos quais se misturam agir, dizer, criar, lembrar, num movimento prática/teoria/prática (Alves, 2008).

No título deste trabalho, utilizo duas ideias importantes nos estudos com os cotidianos: tática e narrativa, para refletir sobre algumas das muitas interdições vivenciadas nas escolas e as invenções cotidianas que nos permitem buscar formas de educar pela liberdade.

Michel de Certeau nos ensina que *táticas* são manobras criativas usadas pelas pessoas comuns em seus cotidianos para resistir às opressões, imposições e tiranias dos governos e instituições. As *táticas* se contrapõem às *estratégias*, que são os modos pelos quais os governos e as instituições controlam e oprimem a sociedade (Certeau, 1998).

Já a *narrativa*, é uma metodologia bastante utilizada em nosso campo de pesquisa. Nos cotidianos, entendemos que narrar é diferente de descrever, pois cria espaços (entrelugares) de autonomia, onde quem narra deixa sua marca e pode imaginar outras realidades. A narrativa permite uma flexibilização e uma invenção da realidade. Quando selecionamos o que vamos narrar, buscamos potencializar sentidos e criar efeitos. Portanto, a narrativa abre espaço para a ficção e para a criação de novos mundos (Certeau, 1998; Alves, 2000).

História 1: Corpos alegres na escola? Não pode!

Em 2023 organizei a Festa das Professoras e Professores no IFF Cabo Frio. A ideia era promover integração entre docentes e estudantes por meio de uma gincana, com tarefas como corridas e circuitos.

As/os estudantes adoraram a ideia, as/os professoras/res, nem tanto:

— Ah, Clarice, eu não vou me prestar a esse papel.

— Imagina, eu me jogando no chão na frente dos alunos!

O medo do ridículo expresso pelas/os falas das/os colegas mostra como a escola resiste a assumir e dar visibilidade aos corpos, tanto de docentes quanto de estudantes. Penso que a estratégia de muitas instituições escolares é criar a ilusão de que somos seres pura e unicamente racionais/intelectuais.

Aprendo com a professora bell hooks que "O mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito à pes-

soa que partilha a informação" (hooks, 2017, p. 186) e que "quando começamos a falar em sala de aula sobre o corpo, sobre como vivemos no corpo, estamos automaticamente desafiando o modo como o poder se orquestrou nesse espaço institucionalizado em particular." (hooks, 2017, p. 183).

A filósofa Leda Martins, ao pesquisar a performance e as cenas rituais afro-brasileiras, apresenta a hipótese de que o corpo não é apenas um meio de expressão, ele é um local de conhecimento inscrito (Martins, 2021).

A partir da resistência das/os professoras/es, as/os estudantes utilizaram, então, uma tática: as/os convidaram pessoalmente, uma/m a uma/m. Aos poucos, mais docentes se animaram.

A Festa das Professoras aconteceu no dia 18/10/2023, quarta-feira, das 16:30 às 18h, no auditório do IFF, campus Cabo Frio. Tivemos a presença de vinte e cinco professoras/es (quinze a menos do que o número de confirmações recebidas pelas turmas) e de duzentos e dez estudantes. Tudo aconteceu quase como o planejado (sempre tem uma caixa de som que falha, um atraso aqui, uma confusão na hora de apresentar ali) e foi um momento de grande integração entre professores/es e estudantes.

Na festa, estavam professoras/es de física, inglês, artes, português, geografia, história, química, sociologia, petróleo, espanhol, hospedagem, filosofia, matemática e gastronomia. Enfim, praticamente docentes de todas as disciplinas da escola. Grupos que não costumam se encontrar (a não ser em algumas raras reuniões) e muito menos jogar juntos. Até porque, a escola não é lugar para brincadeira, muito menos para professoras/es, certo?

FIGURA 1 – PROFESSORAS E PROFESSORES BRINCANDO DE "UMA PALAVRA, UMA MÚSICA"



FONTE: ACERVO PESSOAL, 2023.

FIGURA 2 – PROFESSOR COMEMORANDO APÓS CONCLUIR CIRCUITO DE OBSTÁCULOS



FONTE: ACERVO PESSOAL, 2023.

A Festa das Professoras nos mostra que o prazer pode e deve fazer parte das experiências da escola. Em geral, pensa-se a escola como um lugar "sério" e a seriedade não combina com a alegria. As alegrias e os prazeres, no senso comum, pertencem à esfera do lazer. Será mesmo? Por que nossos encontros com estudantes nas aulas não podem ser alegres? O dramaturgo Bertold Brecht, nos fala que:

> É voz corrente que existe uma diferença marcante entre aprender e

> divertir-se. É possível que aprender seja útil, mas só divertir-se é agradável [...] O que podemos dizer é que a oposição entre aprender e divertir-se não é uma oposição necessária por natureza, uma oposição que sempre existiu e sempre terá de existir (Brecht, 1978, p. 48).

Penso que nós, professoras/es, também podemos permitir que o prazer e a alegria façam parte de nossos cotidianos na escola, seja com nossas turmas, ou com nossas/os colegas de trabalho; sem temer que isso desqualifique nosso trabalho ou que diminua a importância daquilo que estamos fazendo.

História 2: Exu na escola? Não pode!

No projeto teatral que coordeno, o IFF-Cena, sugeri criarmos uma peça sobre o encontro de Medusa e Exu, intitulada Fake news épicas. A proposta era discutir como ambos foram alvos de narrativas distorcidas: Medusa como monstro cruel e Exu como diabo.

A mitologia grega animou as/os estudantes, a maioria conhecia filmes, livros e séries baseados nesta mitologia. Já a presença de Exu, gerou um efeito oposto. Comentários começaram a surgir:

— Professora, mas Exu não é o diabo?

— Minha mãe não vai gostar se eu fizer isso.

Numa tática de resistência, apelei para a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório nos currículos das escolas de educação básica o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, com o objetivo de combater o racismo e de dar visibilidade às culturas e histórias apagadas ao longo dos tempos.

Ao apresentar a lei para a turma, argumentei que a peça não tinha ênfase religiosa, que era centrada na parte cultural e que isso era essencial para colocarmos em prática o que a lei exigia.

No entanto, as carinhas que me observavam não pareciam convencidas de que não se tratava de religião, muito provavelmente por se tratar de Exu, um nome com significado tão forte e negativo para as religiões cristãs.

A peça tinha o propósito de tentar desconstruir esta imagem do orixá, como podemos ler no trecho a seguir, quando o personagem do historiador fictício, Petrus Babatundé, fala que:

> Petrus Babatundé: — Considerado por muitos como um ser "assustador", o orixá Exu, cultuado nas religiões de matrizes africanas, está fortemente ligado ao negro brasileiro e a sua história. É possível, inclusive, melhor compreender o Brasil ao entendermos esse orixá.
>
> Engana-se quem associa Exu a coisas pesadas, sombrias e maléficas. Ao contrário, ele é uma entidade complexa, cheia de variações e a mais parecida com o homem. Está associado ao carnaval, às festas. É Exu que traz um bom emprego, um bom trabalho e uma boa saúde. A maldade não está no Exu e sim nos seres humanos. A dicotomia excludente de bem e mal é conceito que não se aplica à mitologia Yorubá, pois o mesmo fogo que cozinha, incendeia. Exu é o mais humano dos orixás e o mais divino entre os homens... (Trecho da peça *Fake news épicas*).

Apesar de minhas tentativas, em algumas semanas a rejeição à peça cresceu até que chegamos ao fim da história: peça cancelada!

Quando penso neste processo de criação, me pergunto: por que será que é tão banal falar de deusas/es gregas/os na escola e causa tanto estranhamento apenas mencionar o nome Exu? Será que se a proposta fosse a encenação de algum tema bíblico, o incômodo

seria o mesmo?

A interdição da peça Fake news épicas se apresenta para mim num duplo viés: como a interdição da tradição de matriz africana e suas corporeidades e como a interdição da negritude em si.

Aprendo com o professor Abdias do Nascimento que os cultos negros são parcialmente tolerados se considerados como folclore. Ele fala ainda que: "Os cultos brasileiros não são apenas manifestos folclóricos; ou melhor, seriam folclore na medida em que também o seriam, por exemplo, as religiões católica e muçulmana. A humilhação racial religiosa a que foi submetido o negro brasileiro é uma história dramática que ainda está para ser contada" (Nascimento, 1961, p. 20).

Nas escolas laicas, fazemos um esforço para não tocar no tema "religião", porém sabemos que não é rara a presença de rezas, músicas e outras manifestações cristãs em escolas públicas. Porém, falar de orixás nas escolas, de Exu, ainda por cima, onde já se viu? Pouco se viu, mas acredito que, diante da urgência de contribuirmos para uma educação antirracista, é urgente que se veja. Afinal, compreendo com o dramaturgo Conrado Dess, que:

> As teatralidades negras, presentes também na militância política, religiões de matriz africana, práticas culturais populares (etc) permitem tanto às pessoas negras que performam, quanto àquelas que as observam, imaginar uma outra possibilidade de existência. (Dess, 2024, p. 21).

Embora esta seja uma história de fracasso, acredito que seja uma oportunidade de reflexão e fortalecimento de um currículo e de práticas contracoloniais no ensino de Teatro e me encoraja a seguir em frente, sem desistir de lutar por uma escola pública antirracista, inclusiva e que promova a equidade.

Com quem e para quê falo?

Trago aqui estas narrativas, com o intuito de lembrar a mim mesma e às/aos minhas/meus colegas professoras/es de que a escola é repleta de nãos e interdições, mas que sempre podemos encontrar brechas e inventar táticas para criar práticas de educar pela liberdade. Afinal, como ensinam o professor Flávio Moreira e a professora Regina Leite Garcia, se pretendemos contribuir para um mundo menos opressor e injusto, não seria preciso agirmos de forma a evitar que a escola continue a fabricar corpos submissos e disciplinados? (Moreira; Garcia, 1992).

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA**. 1., 2000. Anais [...]. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: **https://silo.tips/download/a-narrativa-como-metodo-na-historia-do-cotdiano-escolar-nilda-alves-uerj#google_vignette**. Acesso em 04/10/2024.

BRASIL. **Lei 10.639/03 de 09 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Poder Executivo. Brasília, DF, 2003.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre o teatro**. Rio de Janeiro. Nova: Fronteira, 1978.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 1995.

CERTEAU, Michel de. **Invenção do cotidiano – artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DESS, Conrado. **Teatralidades negras**. Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas, v. 4, n. 53, p. 1-23, 18 de dezembro de 2024.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir?** A educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MOREIRA, Flávio Barbosa e GARCIA, Regina Leite. **Currículo do saber elaborado**: ainda esta ideia? Revista Temas de Educação, João Pessoa: UFPB, 1992.

NASCIMENTO, Abdias do. **Dramas para negros e prólogo para brancos**: antologia de teatro negro-brasileiro. Edição de Teatro Experimental de Negro, 1961.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora; PISEAGRAMA, 2023.

RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO ENSINO DE TEATRO NO BRASIL E A SUA INFLUÊNCIA NO TERRITÓRIO GOIANO[1]

Jackeline dos Reis da Silveira,[2]
Karine Ramaldes,[3]

Resumo

O presente trabalho discute aspectos relacionados à arte/educação, com ênfase na inserção do componente curricular Teatro na Educação Básica brasileira[4]. A pesquisa realiza um estudo histórico e bibliográfico de documentos que regulamentam a Educação Básica nacional, buscando compreender o percurso do ensino da Arte, em especial da linguagem teatral, no contexto escolar. A análise dos marcos legais e pedagógicos permite identificar os caminhos e desafios enfrentados pelo componente ao longo do tempo, evidenciando as permanências e rupturas que marcam sua trajetória. Dessa forma, o estudo pretende contribuir para a reflexão sobre as dificuldades históricas que ainda impactam a presença e o reconhecimento do Teatro como linguagem formativa essencial no ensino regular, apontando para a necessidade de fortalecimento dessa área no currículo escolar.

Palavras-chave: Normatização do ensino da arte no Brasil; arte/educação goiana; pedagogia do teatro.

1 Trabalho apresentado ao GT3 – Artes da cena: dos palcos, ruas às escolas. durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Graduada em Teatro-Licenciatura pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás. E-mail: **Jackelinersatriz@gmail.com**.

3 Doutora, Professora na Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, **karineramaldes@ufg.br**.

4 1. "Art. 201. § 5° A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular" (Brasil, 1988) "Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I – Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Introdução

Este trabalho analisa a trajetória da institucionalização do teatro como componente curricular da Educação Básica brasileira, investigando seu papel e as mudanças na percepção sobre o ensino da arte ao longo do tempo. Busca compreender os desafios enfrentados pelos arte-educadores, especialmente em Goiânia, quanto à inserção e permanência no mercado de trabalho e à garantia de seus direitos. A escolha do tema foi motivada por vivências no curso de Teatro-Licenciatura da UFG (2017-2022), em especial as discussões nas aulas de Estágio que evidenciaram a falta de oportunidades de trabalho para professores com formação em Arte/Teatro. O estudo tem como base principal a Constituição Federal de 1988 e as versões da LDB de 1961, 1971 e 1996, que orientam os princípios da Educação Básica no país.

A Educação e suas Normativas Legais

A educação no Brasil é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento integral da pessoa e o exercício da cidadania (Brasil, 1988, art. 205). A Constituição Federal também estabelece a responsabilidade da União, estados, Distrito Federal e municípios na garantia de acesso à educação, à cultura, à ciência e à tecnologia (Brasil, 1988, art. 23 e 22). Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) detalha as competências da União, estados e municípios, garantindo, por exemplo, que os Estados assegurem o ensino médio e os municípios a educação infantil e o ensino fundamental (Brasil, 1996, arts. 10 e 11).

O ensino da Arte é considerado componente curricular obrigatório da Educação Básica, englobando as linguagens de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (Brasil, 1996, art. 26, §§ 2º e 6º). Entretanto, na prática, sua implementação ainda enfrenta desafios históricos como por exemplo no estado de Goiás, onde a precarização docente e a falta de concursos públicos comprometem a efetividade do ensino da Arte (Miranda et al., 2022). Entre 2011 e 2021, o percentual de contratos temporários na rede estadual cresceu de 2,5% para 38,96%, reduzindo estabilidade e valorização profissional.

A oferta insuficiente de vagas para professores de Arte e a exigência de polivalência — ministrar todas as quatro linguagens artísticas — refletem práticas que dificultam a implementação efetiva da LDB no estado de Goiás e no município de Goiânia. Concursos recentes da Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC-GO) e Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia evidenciam esse déficit: poucos professores de Arte foram efetivados, e a linguagem Teatro recebeu o menor número de vagas em todos os certames (Alcantara, 2020).

Apesar de existirem cursos de licenciatura específicos nas quatro linguagens da Arte, os profissionais formados muitas vezes não encontram oportunidades proporcionais à sua qualificação. A precarização do trabalho docente, aliada à oferta limitada de arte-educadores, impede que a Arte seja valorizada como área do conhecimento na escola.

Dessa forma, embora a legislação garanta o ensino obrigatório da Arte, a realidade evidencia lacunas na sua implementação, marginalizando o componente e comprometendo o desenvolvimento cultural e estético dos estudantes. A situação atual reforça a necessidade de políticas públicas efetivas, concursos regulares e valorização dos professores para consolidar a Arte e o Teatro como elementos centrais da educação básica em Goiás.

A Trajetória da Arte e do Teatro na Educação

O estudo das versões da LDB evidencia a trajetória da Arte e do Teatro na educação brasileira, marcada por avanços e retrocessos ao longo da arte/educação.

A primeira versão da Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB) foi sancionada em 20 de dezembro de 1961 N° 4.024/61, mencionava de forma rasa o ensino da arte, como podemos observar a seguir conforme colocado na lei: "Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade" (Brasil, 1961). Assim, podemos perceber que, logo na primeira versão da LDB, o ensino da arte era disposto de forma não obrigatória na grade curricular, ficando a cargo da escola optar ou não pela sua oferta, destinando-a apenas de forma estendida a estudantes nos anos finais do ensino primário. Além disso, o ensino da Arte era diferenciado por sexo, reforçando preconceitos e estereótipos de gênero (Brasil, 1961; Ramaldes, 2017).

Após dez anos em vigor, a LDB de 1961 foi revogada e substituída pela Lei de Diretrizes e Bases N° 5.692/71, sancionada em 11 de agosto de 1971, na qual, após muitas lutas, o ensino da arte passa a ser incluído de forma obrigatória nos currículos de 1° grau (Ensino Fundamental) e 2° grau (Ensino Médio) com a nomenclatura de Educação Artística, conforme estabelecido na Lei descrita a seguir: "Art. 7° Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1° e 2° graus" (Brasil, 1971).

Um marco histórico importante que deve ser ressaltado é que entre os anos de 1961 e 1971 ocorreu a ruptura da norma constitucional brasileira, e instaurou-se no ano de 1964 o período da Ditadura Militar no Brasil, fato que ocorreu também em diversos países da América Latina. O Golpe Militar foi uma forma antidemocrática pela qual os militares se organizaram para tomar o controle do país, com apoio de uma parte conservadora da população e de também empresários, a fim de barrar grandes reformas sociais propostas pelo então presidente João Goulart (1919-1976).

A ditadura militar (1964-1985) também limitou o caráter educativo da Arte, utilizando-a para fins ufanistas e autoritários, enquanto a formação docente ainda era incipiente, com licenciaturas curtas e professores sem preparo adequado (Ramaldes, 2020). Somente em 1973 foram criados cursos de licenciatura em Arte, ainda polivalentes e insuficientes para suprir a demanda das escolas.

Com o fim da ditadura e a redemocratização, nos anos 1980, houve maior produção acadêmica e teórica em arte/educação, incluindo obras como *Improvisação para o teatro* de Viola Spolin, que impactaram o ensino artístico no Brasil (Ramaldes, 2020). A LDB n° 9.394/96 consolidou a Arte como componente curricular obrigatório na educação básica, embora ainda sem especificação das linguagens artísticas (Brasil, 1996).

A implementação dessa nova lei foi muito importante, pois como pode se observar a LDB, já em 1996, faz menção à criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[5], e, além disso, regulamenta que o componente curricular Arte seja obrigatório **em todos os níveis da educação básica**.

Somente a Lei n° 13.278/2016 especificou as quatro linguagens — artes visuais, dança, música e teatro — reconhecendo formalmente o território de cada uma no currículo escolar. Contudo, ainda persiste a cobrança da polivalência e a oferta limitada de linguagens nas escolas, demonstrando a dificuldade de implementação efetiva do ensino artístico (Alcantara, 2020).

Para mais, a obrigatoriedade do ensino da

5 Atualmente a Base Nacional Comum Curricular faz parte dos documentos normativos obrigatórios de toda a educação básica (desde o ensino infantil ao ensino médio). A BNCC tem a função de unificar a nível nacional os currículos escolares definindo os conhecimentos e conteúdos a serem trabalhados na escola, tanto na rede particular quanto na rede pública.

Arte ainda não é suficiente para a garantia da existência deste componente dentro da escola, principalmente, quando colocamos em pautas outras linguagens além das Artes Visuais. Desta forma, evidencio a importância de repensar o espaço da Arte na educação e no contexto escolar, para que essa seja reconhecida como campo do conhecimento, da mesma forma que os demais componentes da grade curricular. É importante ressaltar a relevância de ter professores com formação específica em Arte, pois, somente assim haverá o desenvolvimento pleno deste componente e a sua realização de forma efetiva.

Considerações Finais

A partir das problemáticas que se estabelecem no cerne das discussões deste trabalho foi possível conferir que a Arte e o Teatro ainda encontram lacunas para se estabelecerem efetivamente enquanto campo do conhecimento na educação escolar. Essas lacunas são fruto de anos da negligência do poder público com as artes e com a própria educação, colocando, muitas vezes, os interesses do mercado acima dos processos de humanização e da formação cidadã. A retrospectiva histórica apresentada faz-se necessária para compreendermos como as políticas adotadas pelo Estado vêm interferido diretamente nos processos pedagógicos escolares e definem a função que a escola terá na sociedade. Como um reflexo disso, vemos que as políticas educacionais têm se voltado para dar cada vez menos espaços aos componentes que buscam instigar a sensibilidade, a imaginação, a educação estética e o senso crítico. Percebe-se que o ensino da Arte, uma das principais pontes para esses saberes e experiências, vai sendo progressivamente colocado em segundo plano nos projetos pedagógicos.

Diante do que foi exposto, levanto as seguintes problematizações: até quando os estados e munícipios vão sucatear e marginalizar o trabalho docente? Quais estratégias podem ser adotadas para que o ensino de arte se efetive como área do conhecimento, e seja tratado como tal? Tendo como perspectivas as atuais reformas da educação, qual a função atual da arte na escola? Quais estratégias os professores podem adotar para reivindicação do seu espaço dentro da escola? Mais do que oferecer respostas, essa pesquisa se apresenta como provocadora de questionamentos.

REFERÊNCIAS

Agência Senado. **Constituições brasileiras**. Senado notícias, 2021. Disponível em: **https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/constituicoes-brasileiras** Acesso em 27 de set. de 2021.

ALCANTARA, L. M. **Ciranda na arte, construindo performances, afetos e liminaridades.** Experiências arte/educativas na rede pública do Estado de Goiás (2009-2016). Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Performances Culturais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: **https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10950**.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Carta de Lei de 25 de Março de 1824. Manda observar a Constituição Politica do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Casa Civil- Subchefia para assuntos jurídicos. Império do Brazil, Rio de Janeiro, 22 abr. 1824. Disponível em: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm** Acesso em 26 de jan. de 2022.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 105/2019. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961.

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. Diário Oficial da União, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

FELIPPE, Márcio Sotelo. Ditadura militar, crimes contra a humanidade e a condenação do Brasil pela Corte Interamericana De Direitos Humanos. **Dikè - Revista Jurídica do Curso de Direito da UESC**, v 17, publicação semestral, 2017.

MIRANDA, Amanda Fernandes de. *et al*. **Déficit de profissionais da Educação da Rede Pública Estadual de Goiás**. Observatório do Estado Social Brasileiro. Observatório da Educação. APG-UFG: Goiânia, 2022. Disponível em: **http://obsestadosocial.com.br/obs/wp-content/uploads/2022/04/D%C3%A9ficit-de-profissionais-da-educa%C3%A7%C3%A3o_RELATORIO.pdf**.

RAMALDES, Karine. Ensino da Arte: qual ensino queremos? **Revista Educação, Arte e Inclusão**, v. 13, n. 2, 2017. Disponível em: **https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9114**.

RAMALDES, Karine. **A solução de problemas como potência prática na performance dos jogos teatrais**: de John Dewey à Viola Spolin. Tese (Doutorado) –Programa de Pós-graduação em Performances Culturais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: **https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11666**.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. **Sala Preta**, v. 2, p. 247-252, 2002.

OLHANDO PELA LUNETA TEATRAL: Um relato de experiência de oficinas ministradas no ensino fundamental[1]

Kimberlly Isquierdo Bongalhardo,[2]
Diego Fogassi Carvalho,[3]
Fabiane Tejada da Silveira[4]

Resumo

Este trabalho relata as principais atividades desenvolvidas e suas reverberações na turma do quarto ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Caruccio, em Pelotas (RS). O projeto artístico pedagógico elaborado para atuação na escola contemplava atividades teatrais, organizadas na disciplina de Extensão, Teatro e Comunidade do curso de Teatro Licenciatura da UFPel. O objetivo principal foi aproximar a universidade da comunidade escolar e a metodologia adotada foi teórico-prática, apoiada em propostas de Viola Spolin, Peter Slade e Flávio Desgranges. As oficinas envolveram jogos teatrais, criação de objetos cênicos e de cenas com elementos do universo da peça teatral *A Vida de Galileu* de Bertold Brecht. A experiência mostrou-se enriquecedora tanto para as crianças quanto para a formação das estudantes, ministrantes das oficinas, evidenciando a importância das aulas de Teatro como ferramenta pedagógica e formativa.

Palavras-chave: Teatro; comunidade; ensino fundamental; oficinas; Brecht.

1 Trabalho apresentado no GT3 – Ensino das Artes da Cena: Das ruas e praças… Dos palcos e centro culturais aos diversos cenários educacionais durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4° Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Kimberlly Isquierdo Bongalhardo: Graduanda em Teatro Licenciatura, UFPel, Rio Grande, RS. E-mail: **kimberllybonis@gmail.com**.

3 Diego Fogassi Carvalho: Mestre em Educação, pós graduando em artes, UFPel, Especialização em Artes, Pelotas, RS. E-mail: **diegofogassicarvalho@gmail.com**.

4 Fabiane Tejada da Silveira: Doutora em Educação, Professora do Centro de Artes da UFPel, Pelotas, RS. E-mail: **tejadafabiane@gmail.com**.

Introdução

O presente trabalho visa relatar a experiência que tive como oficineira com o apoio de outras duas colegas, também graduandas, na Escola Municipal de Educação Fundamental Francisco Caruccio, situada na região periférica de Pelotas, Rio Grande do Sul (RS). Essa foi uma ação dentro da disciplina de Extensão, Teatro e Comunidade do curso Teatro – Licenciatura na Universidade Federal de Pelotas, com a orientação da professora Fabiane Tejada da Silveira e com a supervisão do professor de Teatro responsável pela turma na escola pública, Diego Fogassi Carvalho.

O objetivo principal foi estabelecer uma ponte entre a universidade e a comunidade escolar com a ideia de compartilhar experiências artísticas e iniciar nossa prática de docência. Para além do objetivo principal, estipulamos objetivos específicos na hora de montar as oficinas, como por exemplo: que as crianças pudessem explorar novas formas de se expressar corporal e verbalmente; experienciassem jogos lúdicos e teatrais; vivenciassem a experiência de uma cena teatral; participassem ativamente das atividades; criassem objetos para potencializar o imaginário; ampliassem o repertório de brincadeiras e jogos que poderiam ser feitos no coletivo entre a turma, mesmo após o término do projeto.

Metodologia

Para este recorte, foram utilizados 7 encontros de 2h semanais com a turma. O trabalho baseou-se em algumas propostas teatrais de Viola Spolin (1975) e ideias de Peter Slade (1978) — como um guia pedagógico para nos adequarmos à faixa etária da turma com a qual trabalhamos. Além disso, as atividades propostas visavam atender às necessidades físicas e criativas desse público — aliado aos conceitos de mediação teatral de Flávio Desgranges (2003) e com elementos direcionados ao universo da peça *A Vida de Galileu* de Bertold Brecht (1999). Ao final das oficinas, semanalmente, fazíamos uma avaliação breve com a turma para avaliarmos o que tinham aprendido/sentido naquele encontro e pensarmos no planejamento do encontro seguinte, um espaço de ampliação da conversa, onde os alunos pudessem expressar suas necessidades e sentimentos sobre as aulas.

Desenvolvimento das oficinas

Estabelecemos o primeiro contato diretamente com o regente da turma e ele foi receptivo conosco. No primeiro dia em que visitamos a escola para conversar e alinhar as expectativas, já conhecemos as crianças e observamos duas aulas. Também conhecemos a equipe diretiva que apoiou o início do projeto na escola. A turma que escolhemos para propor as oficinas foi o quarto ano A, denominada de A4A, do turno integral da escola, modalidade da qual as crianças ficam o dia todo na escola e têm uma aprendizagem multidisciplinar. A turma foi escolhida porque os horários eram mais compatíveis com a nossa disponibilidade. As crianças tinham de 9 a 10 anos, sendo poucos os alunos mais velhos. Nesse primeiro contato com as crianças, por mais que estivéssemos apenas observando, elas já vieram interagir conosco e conversar.

No primeiro dia que realizamos uma oficina, optamos por desenvolver a dinâmica do novelo. A primeira atividade que fizemos com as crianças foi uma forma de nos conhecermos e descontrair juntos. Ela consistia em cada um, individualmente, enrolar um pouco do novelo em seu dedo, dizer seu nome, idade, local de onde vinha e o que mais gostava no Teatro e, em seguida, escolher alguém para atirar o novelo e dar sequência nas apresentações, tramando uma grande rede de fios e ideias que seriam atravessados pelas ideias dos colegas, conforme a figura 1.

As respostas foram diversas e muito interessantes para compreender o perfil da turma. Muitos alunos responderam que o que mais gostavam no Teatro eram justamente as aulas que tinham com o professor dentro da escola.

Rapidamente foi possível identificar que eram crianças dispostas, que sabiam o que era Teatro e que já haviam apreciado alguns espetáculos. Ademais, alguns até mesmo já sabiam o que mais gostavam de praticar dentro do universo teatral, como por exemplo, criar histórias e/ou atuar com personagens.

FIGURA 1 – A DINÂMICA DO NOVELO



FONTE: ACERVO PESSOAL.

Outra atividade que exploramos com eles no projeto foi a dinâmica de, em roda, uma das crianças receber um objeto e ter que descrevê-lo para as demais que estavam de costas para o círculo (Figura 2). O simples ato de descrever um determinado objeto para os colegas visava incentivar o protagonismo de cada um deles — pois todos tiveram seu momento de fala — e a investigação dos sentidos ao descrever o objeto para os colegas considerando sua espessura, peso, cor, textura, temperatura, dentre outros fatores.

Foi perceptível a dificuldade das crianças nesse exercício, como se não tivessem o costume de exercitar um vocabulário de descrição ou de investigar sobre as características de um objeto que não estão vendo. Muitas vezes, quem estava tentando adivinhar o objeto dava palpites sem nem ouvir a primeira descrição. Para auxiliar nesse processo, demos a indicação de que as crianças só poderiam começar a adivinhar o objeto após as primeiras três descrições sobre o mesmo. E, para a criança que estava com o objeto na mão, fizemos perguntas que incentivassem a falar um pouco mais sobre o objeto, como por exemplo: "Qual a textura dele? É quente ou frio? Macio ou duro? É redondo ou quadrado? Qual a cor do objeto?".

FIGURA 2 – OBJETO MISTERIOSO



FONTE: ACERVO PESSOAL.

Dentre as atividades que mais se destacaram nas oficinas com certeza está a criação das lunetas, conforme figura 3, atividade manual na qual os alunos foram ensinados a confeccionar uma luneta com rolos de papel higiênico para que esta servisse como um objeto cênico. Os alunos inicialmente tiveram dificuldades em compreender as primeiras etapas do processo de confecção, dificuldade que pode ter surgido pela forma como explicamos o exercício também. Afinal, não estávamos acostumadas a explicar o passo a passo de uma criação manual para as crianças dessa faixa etária. Entretanto, elas se saíram muito bem na etapa mais criativa do processo: customizar com canetinhas, colagens e rabiscos a sua luneta.

No momento de customizar as lunetas aconteceu um episódio curioso com os meninos da turma. As únicas folhas levadas para colagem foram folhas cor de rosa e, inicialmente, eles não quiseram utilizá-las. No entanto, con-

forme cada colega foi realizando a colagem com rosa e desenhando por cima, esses meninos também sentiram vontade de utilizar as folhas que anteriormente tinham sido descartadas em decorrência de sua tonalidade. Ao final da aula, todos haviam usado as folhas, sem distinção de gênero.

FIGURA 3 – CRIAÇÃO DO OBJETO CÊNICO LUNETA



FONTE: ACERVO PESSOAL.

Esta última atividade ainda teve um fator crucial, neste dia, a escola solicitou que pudéssemos acompanhar a turma numa carga horária maior. Ficamos com a turma durante o dobro do tempo cotidiano, uma média de 4h com eles. Durante toda a manhã, foi possível compreender não apenas suas dificuldades em sala de aula, mas suas vivências, suas impressões, como eles se enxergam enquanto coletivo.

Neste momento, foi interessante acompanhar as crianças, como uma professora de formação inicial que permanece a maior parte do tempo com uma turma, diferente dos professores das disciplinas especializadas, como nós, que mudamos de turma em turma. Foi possível um contato mais direto com eles e pudemos perceber que todos, por maior que sejam suas dificuldades, apoiam-se uns aos outros, auxiliando-se a construir seus objetivos, a serem mais solidários, ainda que haja alguns desentendimentos entre eles. Proporcionar que neste momento eles detivessem sua atenção na confecção manual de uma luneta foi ainda mais interessante, uma vez que aqueles que apresentavam dificuldades conseguiam apoio dos demais colegas, tornando a aula mais leve e colaborativa.

Ressaltamos que nossas propostas de atividades buscavam remeter a elementos da peça A Vida de Galileu (1999), por isso a luneta, a instigação da curiosidade e os objetos integrados nas dinâmicas, como binóculos, bloco de notas, régua etc. Desgranges comenta sobre o espectador também ser um elemento ativo e importante no Teatro e levamos isso em conta na criação de cada atividade.

> Uma pedagogia do espectador se justifica, assim, pela necessária presença de um outro que exija diálogo, pela fundamental participação criativa desse jogador no evento teatral, participação que se efetiva na sua resposta às proposições cênicas, em sua capacidade de elaborar os signos trazidos à cena e formular um juízo próprio dos sentidos (Desgranges, 2003, p. 28).

Enfrentamos desafios ao longo do projeto e até mesmo antes de seu início efetivo. Tivemos dificuldades com prazos, pois a escola teve férias em julho, o que ficou descompassado com nosso período de recesso universitário. Houve ainda problemas com troca de horários devido a professores da escola ficarem doentes e o professor ter seu horário alterado, o que, de acordo com o professor regente, são situações corriqueiras na escola pública, que tem que lidar com o sucateamento, com a falta de apoio e até mesmo com o adoecimento dos professores pelo excesso de trabalho e pouca valorização. Como afirmam Cremonini e Zanella (2019) em um relato de experiência de estágio.

> Já para mim, o aprendizado foi, primeiramente, o de me desarmar da academia e suas rígidas regras e prazos e, reaprender a fazer teatro de forma mais espontânea, livre de justificativas poéticas e trabalhar com o corpo e sua humanidade, transformando isso em arte e educação (Cremonini; Zanella, 2019, p. 132).

Dentre os principais pontos positivos destacamos a criatividade dos alunos e sua disponibilidade para atividades corporais e jogos teatrais. Uma das atividades que fizemos foi utilizar os objetos que eles descreveram para os colegas como fonte de inspiração para criarem uma cena em grupos. As histórias criadas foram muito diferentes entre si e interessantes, todas continham algum conflito e outros elementos teatrais também, como por exemplo um cenário elaborado com mesas, cadeiras e objetos invisíveis, na ausência dos objetos que queriam ter no momento.

> Por meio dessa dinâmica foi possível perceber o quanto o fato de terem aulas de Teatro desde cedo reverberou em seu aprendizado, pois as cenas criadas revelaram o quanto tinham conhecimento sobre a linguagem teatral, o quanto a prática Teatral lhes possibilita criar o que estivesse em seu imaginário e o quão desenvoltos e livres estavam para se expressar, independentemente do desafio proposto ou do grupo com o qual estivessem trabalhando em conjunto.

Considerações finais

No geral, a turma é agitada, empolgada e receptiva, a maioria aceitou e gostou de todas as atividades propostas. Alguns cansaram um pouco mais facilmente, o que não significa que tentaram dispersar os demais. Pelo que pude perceber ao conviver com essa comunidade, essa é uma faixa etária que possui muita energia e é necessário estar sempre atenta para evitar conflitos entre eles ou que se machuquem.

Apesar das dificuldades, foi muito importante e enriquecedora essa experiência no meu processo de formação como arte-educadora. Além disso, os momentos positivos e a troca com a comunidade com certeza foram capazes de superar os momentos frustrantes e burocráticos. Afinal, toda vez que chegamos na porta do quarto ano A fomos recebidas com abraços, desenhos, adesivos, histórias e, até mesmo, "fofocas".

Enfim, não conseguimos realizar todas as ideias que tivemos, mas chegamos longe com o que nos foi possível. A realidade na comunidade muitas vezes destoa da expectativa e do cronograma formulado previamente, mas também surpreende com descobertas encantadoras. Aprender com os alunos é algo incrível para qualquer docente, ser surpreendido em cada aula com o que eles potencializam e criam nos qualifica ainda mais, não apenas como docentes de qualquer área, mas também como seres humanos. Acredito que neste processo não apenas conseguimos criar vínculos com os alunos, potencializar nossa carreira docente com uma experiência tão singular, mas também nossa capacidade de entender o dinamismo do mundo e sermos pessoas mais empáticas com as múltiplas realidades que nos cercam.

REFERÊNCIAS

BRECHT, Bertolt. A vida de Galileu. In: **Teatro completo 6**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CREMONINI, Felipe; ZANELLA, Andrisa Kemel. Eu, professor de teatro para crianças pequenas? Relato de uma experiência vivida como estagiário no curso de teatro-licenciatura. **Revista da FUNDARTE**, v. 39, p. 209-221, 2019. Disponível em: **https://doi.**

org/10.19179/2319-0868.677. Acesso em: 2 ago. 2025.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Editora Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais:** o fichário de Viola Spolin. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1975.

HAMLET NA SALA DE AULA: preparação e currículo no Projeto Teatro Nômade[1]

Nivea Maria da Silva Andrade,[2]
Luísa Valença Reis[3]

Resumo

Este trabalho propõe uma reflexão sobre planejamento e currículo no ensino de Teatro propondo a ideia de 'educação com o teatro' para além de uma abordagem disciplinar, comumente chamada como "ensino de". Procuramos entender como os jogos teatrais e outras metodologias do ensino do teatro contribuem para o constante planejamento e replanejamento em sala de aula e para um projeto de educação que ultrapasse os limites da disciplina teatro. O texto parte dos Estudos com os Cotidianos e narrativas das experiências do Projeto Teatro Nômade, que oferece aulas gratuitas de teatro. Neste trabalho, pensaremos a partir das aulas de teatro na rua para crianças de três a doze anos do Morro da Providência (RJ), para discutir a relação entre forma e conteúdo das aulas na educação. Assim, questionamos a ideia de conteúdo como um rol imutável de temas e assuntos, para entender como as redes educativas e a coletividade contribuem para a criação de liberdade na educação. Para esta reflexão, dialogaremos com Alves (2019) e Gumbrecht (2010).

Palavras-chave: currículos; cotidianos; redes educativas; Projeto Teatro Nômade.

1 Trabalho apresentado no GT 3 – Ensino das Artes da Cena: Das ruas e praças… dos palcos e centro culturais aos diversos cenários educacionais durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4° Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutora, Universidade Federal Fluminense (UFF), Programa de Pós-Graduação em Educação, Niterói, RJ. E-mail: **niveaandrade@id.uff.br**.

3 Mestre e doutoranda, Universidade Federal Fluminense (UFF), Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, RJ. E-mail: **luisavreis@gmail.com**.

O príncipe na sala de aula

O Projeto Teatro Nômade é uma iniciativa artístico-educativa que oferece aulas e apresentações gratuitas de teatro. Em atividade desde 2016, inicialmente o Nômade atendia a estudantes da rede pública de ensino. Com o tempo, entendemos que o perfil de estudantes do projeto veio se definindo não apenas por aqueles que frequentam ou frequentaram as escolas públicas, mas por pessoas negras, LGBTQIAPN+, de baixa posição socioeconômica e moradoras das assim chamadas "áreas periféricas". Sem sede fixa, o Nômade ocupa todo o tipo de espaço público: praças, parques, escolas, universidades, bibliotecas, teatros, além de salas emprestadas por outras companhias.

Refletindo com a experiência do Nômade, como apelidamos o projeto, este trabalho busca pensar a prática de planejar as aulas, especialmente para uma turma infantil que tinha aulas semanais na Praça da Marquês, entre os morros do Pinto e da Providência, no Rio de Janeiro, em 2019. Uma das autoras desse texto é professora de Teatro, e, junto com a atriz e professora Lorrana Mousinho, coordena o Projeto Teatro Nômade e ministrou as aulas da turma da Providência. Outra de nós é professora de História, e em suas aulas na educação básica e universitária vem realizando experiências de teatro como prática pedagógica.

Escrevemos esse texto dentro do campo de pesquisa dos Estudos com os Cotidianos, a partir dos *Movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos* (Alves; Andrade; Caldas, 2019), em especial com o movimento de *narrar a vida e literaturizar a ciência*, que se propõe a romper com a lógica da suposta neutralidade do discurso científico hegemônico. Dessa forma, utilizamos as narrativas (Alves, 2019) dos encontros experienciados por nós como metodologia para a nossa reflexão acerca da didática, planejamento e currículo na sala de aula. As narrativas não são trazidas aqui como retratos fiéis ou estáticos de um passado que já acabou, mas como presente em constante transformação.

Entendendo a didática como relação entre forma e conteúdo no processo de ensino-aprendizagem, buscamos pensar com o Nômade como essa relação nunca está descolada da noção de redes educativas.

> A riqueza de entrar na rede é que cada um pode escolher ou mesmo dar um nó, e quanto mais nós, mais surpresas. E se aprender não é se surpreender, então o que seria? Afinal, esses 'diabinhos incontroláveis' que são nossos alunos são como rizomas […], que o destino de quem aprende é a liberdade e não o deixar-se controlar. Neste jogo de descobertas os 'diabinhos incontroláveis' vão construindo novas formas de organização, não a ordem imposta de fora, mas novas organizações coletivas que os levam a aprender a beleza a cooperação (Alves; Garcia, 1999, p. 101-102).

As redes educativas vão se criando, tensionando e ampliando com os encontros que se dão em tudo aquilo a que chamamos sala de aula, não apenas nas escolas, mas em todos os espaços de aprender e ensinar. Os movimentos de criação de currículo que acontecem são de coletividade entre todos que se dispõe a jogar o jogo das descobertas.

A turma em questão não tinha composição fixa, pois todos que passavam pela rua poderiam entrar na roda: havia crianças mais e menos assíduas, assim como aquelas que apareciam pontualmente em apenas uma aula, porque por acaso estavam ali. Por ser em praça pública, a aula era sujeita às mais variadas intercorrências, como os dias de invasão policial na favela ou situações inusitadas, como a vez em que uma senhora parou a nossa aula para doar filhotinhos de cachorro. As idades também eram muito variadas, indo de 03 a 12 anos, e muitos da turma estavam em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Com todas as dificuldades cotidianas, era comum que a aula não acontecesse exatamente (ou qua-

se nada) como o esperado. No entanto, assim como Hamlet diz a seu amigo Horácio, "estar preparado é tudo" (Shakespeare, 1988, p. 613).

Essa frase do príncipe da Dinamarca, um dos personagens mais famosos de Shakespeare, é comumente interpretada com uma certa fatalidade. O jovem se prepara para um duelo e pressente que esse será seu fim. O amigo pergunta então se ele quer adiar o combate para treinar mais, mas Hamlet sabe que a morte é um destino inescapável. "Estar preparado é tudo", nesse contexto, nos fala de uma preparação que não diz respeito apenas à técnica de combate, mas a uma forma de encarar acontecimentos que vai sendo criada ao longo da vida.

Pensando na nossa preparação da sala de aula, quando uma professora ou professor entra em sala, ele não deixa no corredor sua trajetória. Sua fala é constituída por seus posicionamentos políticos, sua classe social, suas experiências culturais, sua trajetória linguística vernacular, e toda sorte do que Pierre Bourdieu (1998) chamou de seu capital cultural. E a sala de aula é o lugar do encontro de diferentes redes educativas de docentes e discentes. Este encontro, este diálogo, raramente produz consenso. O encontro de redes educativas traz conflito, dissenso, e é nesta condição que se produz conhecimento muito além de um currículo disciplinar.

A sala de aula no meio da rua

Quando pensamos na frase de Hamlet em conversa com a ideia de redes educativas, compreendemos que o estar preparado compreende três dimensões. Uma é a própria formação do professor, contínua e integrada, do ensino escolar às nossas experiências cotidianas. Na turma infantil de 2019 do Projeto Teatro Nômade, por exemplo, havia uma dificuldade constante de trabalhar com os jogos teatrais, metodologia mais comum no ensino do teatro, mas quando as aulas se voltaram para o *Drama como método de ensino* (Cabral, 2006), as coisas começaram a mudar.

Assim, incorporamos os jogos teatrais a um trabalho de criação de histórias, a partir das quais trabalhávamos o conteúdo de cada aula. Um dia promovíamos um resgate de um herói capturado pelo Minotauro, passando por diversas aventuras. Em outro, procurávamos um tesouro escondido na praça. Com as narrativas, estudamos com as crianças as noções de personagem, lugar e ação física, sua percepção vocal e corporal, a integração do grupo e outros objetivos de aula pertinentes às idades.

Um dia, um dos alunos mais velhos, que vinha para a aula apenas para zombar dos mais novos, estava no alto de um escorrega. Essa criança em questão estava sempre na praça no horário da aula, mas por ser um pouco mais velho e mais tímido, se recusava a participar da "brincadeira" que julgava infantil demais. No entanto, ele acompanhava as aulas de perto, ridicularizando os outros, escondendo os materiais que levávamos, dentre outras traquinagens. Nesse dia, no meio da história que se desenrolava com os menores, ele subiu no escorrega que havíamos "transformado" em castelo, e assim o apontamos como rei de uma terra distante. Foi assim que esse aluno, que antes pouco participava das atividades, passou a frequentar de fato as aulas do Nômade, a ponto de se apresentar com a turma no final do ano e se revoltar com a chegada do período de férias em janeiro.

Ali, entrou em jogo a formação das professoras e suas experiências, assim como a formação e experiência da turma. Entendemos que não é possível compartimentalizar o nosso "estar preparado", pois essa preparação se dá a todo tempo nos nossos encontros. Isso, porém, não exclui a segunda dimensão do preparo, que é o planejamento. Para ser possível ver um rei no alto do escorrega, algo que não estava no planejamento, foi preciso que houvesse um momento anterior de reflexão pedagógica, estudo de metodologias, avaliação dos desejos de docentes e discentes, e criação a partir

dos possíveis planejados e não planejados.

Por fim, "estar preparado é tudo" também se refere aos imprevistos, aquilo que nos surpreende e exige resposta rápida, como da primeira vez em que faltou luz no morro e a aula teve que virar um teatro de sombras, com as professoras servindo de poste-lanterna. Nesses momentos, quando somos atingidos pelo inesperado, é que, alimentados pelas duas primeiras dimensões do estar preparado, ampliamos nossas redes educativas, nossa formação e nossos planejamentos.

Na aula de teatro, não trabalhamos com erros e acertos, porque o erro não é uma possibilidade. Em uma cena improvisada, não há um certo, há possíveis que vão se descortinando na própria criação da cena. Como um balão de festa que todos mantêm no ar e de repente é apanhado por um golpe de vento, o erro não é a falha, é o inesperado. E o que se busca com a turma nos jogos propostos não é a mesma resposta de todos, mas que cada um encontre um caminho de libertação do corpo.

Como não há dois corpos iguais, não há dois caminhos iguais, e quanto mais errado, risível ou ridículo possa parecer o movimento daqueles corpos frente ao que seria tido como comportamento "normal", mas entendemos que há uma produção de conhecimento. Na rua, o contraste entre o comportamento esperado e o ridículo fica evidente. As aulas de teatro são, necessariamente, o espaço daquilo que em outros momentos chamamos de erro, mas aqui entendemos como percurso, experimentação pelo corpo (Esteban, 2013) e do ridículo, daquilo que causa o desconforto em quem faz e em quem vê, a tal ponto que provoca o riso.

O objetivo é o caminho traçado, a descoberta da possibilidade do que pode o corpo fazer, primeiro com ele mesmo e depois na relação com o outro. O movimento de reconhecer os currículos como fundamentados nas redes educativas que formamos e nas quais somos formados é, nos estudos com os cotidianos, pensar um currículo que não se pretende totalizante, mas sempre em processo. Não há interesse, em uma aula de teatro, naquilo que o aluno já sabe ser capaz de fazer. Tampouco sabemos onde vamos chegar, pois, este currículo das aulas se movimenta e se expande. O que se busca é justamente colocar em questionamento, em desequilíbrio.

Uma de nós, professora de História da Educação Básica durante muito tempo, tinha como prática propor uma festa renascentista para a turma quando chegava o momento de estudar com os adolescentes esse período histórico. Assim, as turmas se uniam para recriar roupas, comidas, músicas e, claro, teatro. Ao longo dos anos, as turmas apresentaram trechos das peças mais famosas de Shakespeare, como *Sonho de uma noite de verão*, *Macbeth* e *Romeu e Julieta*. Uma dessas turmas, daquelas especialmente falantes e bagunceiras, optou por fazer *Hamlet*, e solicitou que a apresentação fosse filmada, para que eles pudessem se assistir depois.

Contudo, o vídeo não saiu como esperado. Ao se verem na tela, perceberam que tudo era caótico, ninguém era entendido e aquilo que imaginavam não era o que acontecia. Nesse momento, chateados com o fracasso do vídeo e da peça perceberam a dificuldade que a professora tinha de dar aula naquela turma, e que a criação da liberdade demanda esforço e respeito aos acordos coletivos. Por mais preparadas que sejam as práticas pedagógicas propostas por uma professora, o desenrolar de um planejamento depende de todos os envolvidos no processo. O currículo, portanto, não é apenas uma organização de gabinete, ou, no caso de Hamlet, um treino sozinho para uma luta de esgrima. O currículo é movimento, são os golpes do momento da batalha. E, para isso, estar preparado é tudo.

Assim, entendemos conhecimento como processo, reflexão, elaboração. O currículo demanda tempo para se apropriar e criar a partir das suas redes, ampliando estas redes, vivenciando experiências que ainda não tinham

sido experienciadas. Neste sentido, importa compreender que a nossa sociedade valoriza a cultura visual e a escrita em detrimento dos demais sentidos. Porém, nós aprendemos como todos os sentidos e criamos conhecimento com todos os sentidos. Portanto, a didática envolve uma criação estética da nossa aula para gerar experiências sensoriais na produção deste conhecimento. A essas experiências, Gumbrecht (2010) chamou de produção de presença, reconhecendo que não existe uma separação do corpo e da mente na produção do conhecimento, buscando, portanto, valorizar o corpo todo nas nossas aulas, em práticas que rompam com a lógica das carteiras enfileiradas e de estudantes presos em uma sala de aula:

> Pelo mesmo motivo, prefiro falar, tanto quanto possa, de "momentos de intensidade" e de 'experiência vivida' [*äestetisches Erleben*], em vez de dizer "experiência estética" [*äestetische Ehrfahrung*], pois a maioria das tradições filosóficas associa o conceito de 'experiência' a interpretação, isto é, a atos de atribuição de sentido. […] A experiência vivida ou *Erleben* pressupõe, por um lado, que a percepção puramente física [*Wahrnehmung*] já terá ocorrido e, por outro, que a experiência [*Ehrfahrung*] lhe seguirá como resultado de atos de interpretação do mundo (Gumbrecht, 2010, p. 128-129).

Com Gumbrecht, buscamos compreender que o momento em que a turma do Projeto Teatro Nômade vê o rei no alto do escorrega, por exemplo, é uma forma de organizar sensorialmente o currículo, a experiência da aula. Da mesma forma, a sensação de desapontamento da turma que montou *Hamlet* e frustrou suas expectativas é experiência vivida. O corpo que por meio da educação se coloca em presença no mundo aprende-ensina com todos os sentidos.

Assim, reconhecendo o prazer e a ludicidade como componente das aulas, entendemos as contribuições da experiência das aulas de rua para crianças do Projeto Teatro Nômade como produção de sentido para o conhecimento, não em perspectiva utilitarista, mas criando espaço para que experiências variadas possam ampliar as redes educativas. A educação com o Teatro aqui, tal como a educação com a História ou com qualquer outra disciplina, busca o compromisso de ampliar e tensionar as redes educativas de discentes e docentes, de modo que estejamos, professoras e estudantes, preparados para vivenciar o inesperado para além das disciplinas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas**. São Paulo: Cortez, 2019.

ALVES, Nilda; ANDRADE, Nivea; CALDAS, Alessandra. Movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de *et al*. (org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente – questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

ESTEBAN; Maria Teresa. **O que sabe quem**

erra? Petrópolis: DP&A, 2013.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2010.

SHAKESPARE, William. A trágica história de Hamlet, o príncipe da Dinamarca. *In*: **Obra completa**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais, o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

GT 4

ARTE, FORMAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

COORDENAÇÃO
PROF. DRA. DENISE ESPÍRITO SANTO

CINEMATOGRAFIAS NEGRAS E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: um relato de experiência[1]

Bruno Penedo[2]

Resumo

Este trabalho tem como objetivo de construir um relato de experiência vivenciado na formação docente a partir do cinema negro brasileiro, sendo desdobramento de uma pesquisa de mestrado. Como referenciais teóricos, destacamos a dimensão pedagógica do cinema negro, como uma forma de pensar as pedagogias das imagens e sons da negritude, a partir das relações positivas e afirmativas, e as pedagogias decoloniais. A abordagem metodológica é ancorada num relato de experiência, que buscou descrever e relatar as experiências vivenciadas pela formação inicial docente em uma universidade fluminense, a qual possibilitou a exibição de um filme intitulado *Tudo o que é apertado rasga* (2019) de Fábio Rodrigues Filho, seguida de debate. Por fim, inferimos a importância do cinema negro na formação docente, para construção de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Cinema negro brasileiro; formação inicial docente; experiências; Lei 10.639/03.

1 Trabalho apresentado no GT4 – Arte, formação e relações étnico-raciais, durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e mestre em Educação, Cultura e Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Natural da Cidade e do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: **brunobp.bp@gmail.com**.

Introdução

O cinema tem um papel pedagógico, quer queiramos ou não, afirma bell hooks (2023). Essa pedagogia do cinema vai além de um didatismo, visto que o cinema pode contribuir pedagogicamente para ampliação de repertórios culturais, descolonizar e desconstruir arquétipos e estereótipos e visibilizar narrativas dissidentes na forma de áudio e vídeo. Esses gestos por meio do cinema, contribuem pedagogicamente para experiências comuns compartilhadas, o que nos faz refletir sobre a dimensão pedagógica do cinema em diferentes espaços em especial no campo da formação docente.

Este trabalho trata-se de um relato de experiência (Mussi; Flores; Almeida, 2021) de uma pesquisa de dissertação de mestrado, realizada numa universidade pública fluminense. Esta pesquisa buscou compreender como as experiências do encontro do cinema negro brasileiro com a formação docente são mediadas pelas pedagogias decoloniais. Para este trabalho, trazemos um recorte da pesquisa a partir de uma vivência fílmica na formação inicial docente.

Cinematografias negras e a educação

Os filmes do cinema negro, cada vez mais, têm desestabilizado os regimes de representação hegemônicos (Freitas, 2018). No campo educativo, a presença de cinematografias negras tem possibilitado repensar os currículos escolares que, muitas das vezes, reproduzem os saberes eurocêntricos como únicos e universais, podendo assim os filmes do cinema negro serem um potencial para pensarmos o racismo estrutural presente em nossa sociedade, além da descolonização do pensamento. A presença de cinematografias negras na formação docente pode contribuir para a construção de uma educação antirracista, visibilizando outros corpos que não estão nos livros nem no currículo oficial escolar.

Segundo o pesquisador Celso Luiz Prudente (2018), os filmes do cinema negro brasileiro têm possibilitado uma positivação imagética afirmativa das populações negras. Em seu livro intitulado *A dimensão pedagógica do cinema negro*, o autor traz a possibilidade das interseções entre o cinema negro e a educação, pois "as minorias constroem por meio da dimensão pedagógica do cinema negro sua imagem de afirmação positiva, humanizando ainda as relações humanas [...]" (2019, p. 76).

Para isso, também devemos repensar a formação da pessoa educadora, pois a formação docente, sustentada no modelo eurocêntrico, não reconhece a importância das relações étnico-raciais. Em muitas universidades, percebe-se ainda que é complexo o desafio da formação da educação das relações étnico-raciais e a formação docente (Poso; Monteiro, 2021). Neste sentido, a formação inicial docente, aquela que ocorre nos cursos de formação na modalidade normal e nas licenciaturas, devem discutir temas sobre a história a cultura africana e afro-brasileira como mostra a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2003 e 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) de 2024.

Os desafios para a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) são muitos; entretanto, é importante repensarmos os currículos escolares e os da formação docente. O cinema negro na formação docente, seja inicial ou continuada, pode ser uma forma de construir uma educação antirracista junto aos educadores.

Questionar veementemente os paradigmas relacionados às relações coloniais e de colonialismo nas Américas, com grandes críti-

cas ao eurocentrismo; e a produção de estereótipos sobre pessoas negras, propondo um debate epistêmico e político do ponto de vista dos sujeitos subalternos e colonizados no contexto da modernidade europeia são duas das propostas das pedagogias decoloniais.

As pedagogias decoloniais nascem como uma ferramenta pedagógico-política que busca ser não apenas denunciativa dos sistemas de opressão europeus, mas também propositiva, com o intuito de construir e promover práticas pedagógicas transformadoras a partir dos saberes invisibilizados, questionando as hegemonias ocidentais (Oliveira, 2021).

Neste sentido, o cinema negro brasileiro, pode ser considerado uma pedagogia decolonial, ao não apenas tensionar e denunciar o racismo, mas propor narrativas audiovisuais, que criam espaços e ambientes de afirmação da negritude, rompendo com os paradigmas da narrativa única e do saber e conhecimento universal. Os cinemas negros brasileiros podem contribuir para mudanças de estruturais sociais educativas, denunciando o racismo, questionando os currículos hegemônicos e ampliando os repertórios da negritude para além da representação (Amorim Junior; Duvernoy, 2023).

Caminhos e escolhas metodológicas

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa no campo da educação, na qual se realizou um estudo de caso, uma metodologia que se concentra em um fenômeno específico, considerando seu contexto e suas variadas dimensões. Para Marli André (2013, p. 97), o estudo de caso, pode ser considerado como uma forma "de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas se ressalta a necessidade da análise situada em profundidade".

Foram exibidos filmes do cinema negro brasileiro na formação inicial docente. Esses filmes foram selecionados por meio de uma curadoria que levou em consideração diferentes abordagens temáticas, como o racismo, as relações de raça, gênero, sexualidade, a memória negra e entre outros. Derivado de uma pesquisa de mestrado, o projeto de exibição dos organizou-se em formato de cineclube, com rodas de conversa ao final de cada exibição, que aconteceram no segundo semestre de 2023 na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF).

Foi realizada uma chamada na *internet*, por meio das redes sociais, convidando os discentes da instituição a participaram da oficina de forma presencial na própria FEBF, onde se inscreveram majoritariamente estudantes do curso de licenciatura em matemática e em pedagogia, além de se autodeclararem, em sua maioria, pessoas negras. Esses estudantes participaram em média de todos os encontros, possibilitando assim um bom número de participantes da pesquisa. Os filmes foram exibidos no formato de cineclube com roda de conversa, visto que essas possibilitam uma exibição fluida e descentralizada, na qual debates eram sempre realizados em seguida.

Para a geração dos dados da pesquisa, foram utilizados os áudios gravados que emergiram da roda de conversa e o caderno de campo com anotações e considerações sobre as vivências no campo. Nesta perspectiva, foram levadas em conta a experiência dos sujeitos no encontro com os filmes, além de suas corporeidades e gestos durante a exibição e a discussão.

Alguns dos filmes exibidos foram *Tá fazendo sabão*3 (2022), de Ianca Oliveira, *Tudo o que é apertado rasga*4 (2019), de Fábio Ro-

3 Sinopse: Filme ensaístico que retrata a construção da identidade e sexualidade da criança preta sapatão. Narrado e documentado em primeira pessoa, o curta apresenta em sua trama os vínculos afetivos que unem a garotinha moleque macho às mulheres negras de sua família em uma performance atemporal e surrealista. Disponível em: **https://youtu.be/3OxU-ITb-8E?si=p-65TpUWIWmvyiyx2**. Acesso em 3 de dezembro de 2025.

4 Sinopse: Na tentativa de forjar uma ferramenta

drigues Filho, *Travessia*5 (2017), de Safira Moreira. Esses filmes foram amplamente exibidos em festivais e mostras de cinema negro, assim como ganharam premiações e destaque no campo do cinema nacional. Um dos critérios de curadoria foi levar em consideração filmes produzidos por pessoas negras e trazem a temática negra como protagonismo cinematográfico em diferentes abordagens e temáticas, filmes disponíveis de forma "gratuita" na internet, além de aderência ao campo da educação e da formação docente.

Longe de trazer todas as experiências que emergiram durante a pesquisa, destaco as que surgiram com a exibição do filme *Tudo o que é apertado rasga* (2019). Entre as falas, a categoria "racismo estrutural" foi proeminente, aludindo às experiências e verbalizações que os sujeitos perceberam, ao longo da exibição do filme, ter vivenciado. Uma estudante articulou uma revisão de suas próprias inquietações enquanto pessoa negra ao assistir à obra cinematográfica. Sua reflexão focou na limitação dos papéis oferecidos a indivíduos negros tanto no cinema quanto na sociedade, evidenciando uma continuidade de representações estereotipadas ou restritivas. Adicionalmente, destacou a subvalorização de produções e performances de artistas negros pela grande mídia, um ponto que ressalta a disparidade no reconhecimento e visibilidade.

Em continuidade, outra estudante expressou um sentimento de incômodo decorrente da maneira como o filme abordou as experiências dos sujeitos com os papéis a eles atribuídos. Essa memória marcada pelo preconceito racial, também foi reverberada no filme quando os personagens do documentário, relataram serem relegados apenas a papéis secundários e somente a arquétipos de empregada, pessoas em empregos de serviço e nunca como protagonistas ou situações de destaques, reforçando estereótipos negativos. Este contexto levou à reflexão sobre o impacto duradouro que as falas e experiências de indivíduos podem ter na formação de suas trajetórias e na percepção de sua identidade. Os estudantes puderam a partir do filme, questionar as estruturas sociais de poder, que operam pelo racismo por exemplo.

Esse encontro do filme dirigido por Fábio Rodrigues Filho também despertou nos estudantes a reflexão da importância de terem pessoas negras nos espaços de representação social, em especial a educação. Um estudante, levantou o fato de no departamento de seu curso, até o momento ele não teve aula com nenhum docente negro, e que esse fato revela o racismo institucional na universidade. Esse olhar crítico mediado pelo cinema negro brasileiro reverbera a possibilidade de expor e tensionar os modelos educacionais presentes no processo formativo docente.

Outra discussão levantada foi a importância da valorização de pessoas negras em espaços de visibilidade como a televisão, que no filme traz atrizes e atores que refletem sobre a agência e práticas de resistências na comunicação. A partir dessas imagens e depoimentos e performances da negritude realizadas na montagem fílmica, os discentes abordaram a importância de se construir práticas pedagógicas antirracistas na educação básica. Alguns chegaram a comentar o quanto as escolas ainda não incluem saberes e conhecimentos negros no currículo escolar. Durante o debate foi comentado por uma estudante a importância de combater o racismo nos espaços educativos, começando com a valorização do cabelo crespo e da negritude.

Ao longo da conversa, os estudantes verbalizaram a importância que o filme teve para

capaz de operar o corte por justiça, este filme retoma e intervém em imagens de arquivo, reestudando parte da cinematografia nacional à luz da presença e agência do ator e da atriz negra. Disponível em: **https://embaubaplay.com/catalogo/tudo-o-que-e-apertado-rasga/**. Acesso em 3 de dezembro de 2025.

5 Sinopse: Uma busca pela memória fotográfica das famílias negras, utilizando-se de uma linguagem poética e assumindo uma postura crítica e afirmativa diante de sua ausência e da estigmatização na representação do negro. Disponível em: **https://vimeo.com/236284204**. Acesso em 3 de dezembro de 2025.

a discussão de temas e temáticas (raciais) que são relevantes para eles. Foi percebido que ao longo do debate de exibição do filme, *Tudo o que é apertado rasga* (2019) de Fábio Rodrigues Filho, houve um questionamento dos currículos hegemônicos que priorizam saberes eurocêntricos e a universalidade dos conhecimentos. Além disso, os estudantes puderem construir práticas pedagógicas com potencial de mobilizar o combate ao racismo estético nas salas de aula. Esses gestos percebidos ao longo da exibição cinematográfica, evidenciam a potência da dimensão pedagógica do cinema negro (Prudente, 2018), que amplia a formação docente, descolonizando currículos e incorporando a temática racial, contribuindo para a ampliação da discussão da Lei 10.639/03 na formação inicial docente.

Algumas considerações

Por fim, a partir das cinematografias negras, os estudantes puderam debater sobre temas relacionados ao racismo em diferentes contextos, refletindo sobre a importância de combatê-lo e também de como construir práticas pedagógicas que possam dialogar com essas temáticas. Ao entrarem em contato com os filmes do cinema negro, os estudantes puderam também relatar experiências próprias vividas sobre preconceitos e racismo, criando um espaço seguro para dialogar e se afetar com as experiências. Essas discussões possibilitaram o debate de temáticas raciais amparado pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que preveem a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas e a efetivação da Lei 13.006/14, que torna obrigatória a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.

Dessa forma, compreendemos que o encontro com o cinema negro brasileiro pode contribuir para a discussão de temas ligados à Educação das Relações Étnico-Raciais na formação docente, criando outros espaços de visibilidade e de práticas pedagógicas que podem impactar diretamente a educação básica e a própria prática docente. Essas experiências possibilitaram a construção de olhares opositores (hooks, 2018), que tensionaram e problematizaram o racismo e os currículos eurocentrados.

REFERÊNCIAS

AMORIM JÚNIOR, José Correia de; DUVERNOY, Doriele Andrade. Cinema Negro na escola: enquadramentos e possibilidades. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, *[S. l.]*, v. 5. Disponível em: **https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10854**. Acesso em: 3 dez. 2025.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, p. 95-103, 2013. Disponível em: **http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010470432013000200009&lng=pt&nrm=iso**. Acesso em: 06 jun 2025.

FREITAS, Freitas. "Passado, presente e futuro: cinema, cinema negro e curta-metragem". *In*: SIQUEIRA, Ana [et al]. **Festival Internacional de curtas de Belo Horizonte** (catálogo). Belo Horizonte: Fundação Clóvis Salgado, 2018.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2018.

HOOKS, Bell. **Cinema vivido**: raça, classe e sexo nas telas. Tradução de Natalia Engler. São Paulo: Elefante, 2023.

POSO, Fabiana de Freitas; MONTEIRO, Bruno

Andrade Pinto. A perspectiva decolonial nos cursos de formação de professores: Uma revisão de literatura. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 23, p. 1-17, 2021. Disponível em: **https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5358**. Acesso em: 5 out. 2025.

MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: **https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010** - Acessado em: 16 jun 2025.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogias decoloniais no Brasil**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2021.

PRUDENTE, Celso Luiz. A dimensão pedagógica do cinema negro: uma arte ontológicade afirmação positiva do íbero-ásio-afro--ameríndio: a origem do cinema negro e sua dimensão pedagógica. *In*: PRUDENTE, Celso Luiz; SILVA, Dacirlene Célia (org.). **A dimensão pedagógica do cinema negro**: aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente. Curitiba: Prisma, 2018. p. 67

ENSINO DE ARTES A CÉU ABERTO: memória, educação e antirracismo a partir de passeios guiados pela cidade do Rio de Janeiro[1]

Danilo Cunha de Jesus dos Santos[2]

Resumo

O presente artigo tem como proposta uma reflexão sobre a sequência didática *"Muros: A memória carioca que estampa a cidade"*, realizada pelo Rio Memórias, museu virtual que conta a história do Rio de Janeiro. A sequência propõe uma experiência educativa imersiva, unindo arte urbana, história e cidadania a partir de passeios guiados pela cidade. A atividade tem como base visitas a murais e grafites que homenageiam personalidades negras, promovendo reflexões sobre memória, identidade e resistência no espaço público. O percurso pelo centro do Rio estimula a observação crítica da cidade e o diálogo sobre racismo, cultura e patrimônio. Após o passeio, os participantes produzem trabalhos autorais no formato de curadorias de arte urbana, registrando percepções e narrativas. Por fim, as produções são apresentadas e compartilhadas, reforçando a arte urbana como ferramenta de valorização da cultura afro-brasileira e de construção de uma história mais inclusiva, contribuindo para a educação antirracista e formação de sujeitos críticos.

Palavras-chave: arte urbana; memória; educação antirracista; curadoria; cultura afro-brasileira

1 Trabalho apresentado no GT4 – Arte, formação e relações étnico-raciais. Coordenação: Profa Dra. Denise Espírito Santo durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 É nascido no Jardim Gramacho, Baixada Fluminense, pertencente à diáspora caixiensse. É Professor de História recém formado pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), deslumbrado com a antropologia urbana, sonora e obcecado por pichações. Preto, pós-graduando em relações étnico raciais no PROPGPEC (Colégio Pedro II). Pesquisador no Grupo de Pesquisas NEGÔ. <**danilo.cunhads@live.com**>

Sequência didática - Muros: a memória carioca que estampa a cidade.

O presente trabalho é uma apresentação do circuito de visitas guiadas intitulado Muros: A memória carioca que estampa a cidade. O circuito é uma realização do Rio Memórias, um museu virtual que busca contar a história e preservar a memória do Rio de Janeiro, suas paisagens, habitantes e instituições. Do qual participo como educador-colaborador que articula e realiza oficinas e passeios guiados com escolas do ensino básico da educação pública municipal no Rio de Janeiro. Através destas visitas guiadas, o Rio Memórias realiza um trabalho de ensino de história e memória através das artes urbanas, que colorem os muros e fachadas do Rio de Janeiro com uma presença crítica e uma ocupação educativa da paisagem urbana.

Os objetivos da oficina são: Compreender a importância de figuras históricas negras na cultura e na luta por direitos no Brasil. Refletir sobre o papel da arte urbana como meio de valorização da identidade e memória afro-brasileira. Promover o contato direto com a arte pública para uma experiência imersiva e reflexiva. Estimular a percepção crítica sobre questões raciais e culturais através de grafites que homenageiam grandes personagens negros do Brasil. A oficina pretende expandir os horizontes do trabalho com a **Lei 10.639/03** ao levar a discussão para além do ambiente escolar, utilizando a arte urbana como uma ferramenta de educação antirracista e de promoção da cidadania. Por meio de uma abordagem prática e reflexiva, os participantes serão incentivados a conhecer e valorizar figuras negras importantes para a história e a cultura brasileira, bem como a refletir sobre as desigualdades que ainda impactam a população negra. A atividade também possibilita que os participantes compreendam a arte urbana como um instrumento de resistência e transformação social. A criação de murais, grafites e outras formas de intervenção artística no espaço urbano será abordada como uma forma de resgatar memórias negligenciadas e dar visibilidade às histórias de luta, superação e protagonismo de pessoas negras no Brasil. Assim, o workshop contribui para o fortalecimento de identidades e para a construção de uma narrativa histórica mais inclusiva.

A sequência didática conta com 3 encontros, o primeiro é um tour a pé com duração de aproximadamente 2h. Durante o percurso serão abordados alguns murais e grafites que representam figuras negras de relevância social no âmbito da música, das artes, das culturas, dos esportes e do cotidiano. O projeto Negro Muro é um destaque dentro desta perspectiva, pois atua desde 2018 mapeando a memória negra por meio da arte urbana no Rio de Janeiro. Criado pelo artista Fernando Cazé e o produtor cultural Pedro Rajão, o projeto visa combater o apagamento histórico, retratando personalidades negras em grandes murais.

O circuito inclui visitas aos murais de personalidades negras com influências sobre diferentes campos da sociedade. Contando com uma breve explanação de sua história e contexto social, além de sua relevância para os estudos do tema étnico-racial. A visita mediada abordará temas transversais como história, artes, território, memória, patrimônio e cidade, tendo como eixo central uma breve abordagem da biografia de cada personagem dos painéis/murais/grafites articulada com os temas raciais que circundam suas trajetórias e contextos sociais onde se inserem.

Nosso tour não poderia começar com outro personagem senão o incontestável Machado de Assis, extremamente reconhecido por sua habilidade em explorar as complexidades da alma humana e as contradições da sociedade brasileira. O mural que o homenageia, localizado na sede da Academia Brasileira de Letras, transcende o prestígio literário, resgatando suas raízes negras e apontando para a importância de questionar o silenciamento de sua identidade racial em muitos relatos oficiais. Uma cena de xadrez representada no Mural, identifca um Machado de Assis negro aplicando um xeque mate em um Machado de Assis embranquecido. Machado, que foi um homem

negro das ruas do Rio de Janeiro, que morou na Lapa, no Livramento e no Cosme Velho, tem representado em seu mural, diversas fases de sua vida e façanhas como escritor. A pintura, realizada pelo Negro Muro na fachada da ABL, celebra Machado de Assis que foi um dos fundadores da casa, além de ser aclamado como presidente perpétuo e também considerado o maior nome da literatura do país. Os estudantes serão convidados a refletir sobre os elementos presentes no Mural e dizer individualmente aquilo que mais chamou a atenção.

A segunda obra localiza-se na praça Marechal Floriano (Cinelândia), onde podemos observar um estêncil do rosto de Gilberto Gil. Além de um célebre músico, Gil também foi Ministro da Cultura entre os anos de 2003 e 2008. A escolha do local se deve ao fluxo cultural que acontece na região. A praça leva o apelido de Cinelândia por ter abrigado diversos cinemas e teatros ao longo de sua história, além de outros aparelhos culturais no seu entorno. O stencil foi feito pelo artista OZI, em homenagem a celebração de 80 anos de Gilberto Gil. Na parte superior vemos um trecho da famosa música de Gil "Aquele Abraço". E também nas laterais vemos representações dos arquétipos dos Orixás Xangô e Logun ede.

> No Brasil, o graffiti tem a sua gênese na década de 1980, na cidade de São Paulo, pelas mãos de Alex Vallauri (1949-1987), que escolheu o estêncil para desenvolver o seu trabalho. Nascido em Asmara, Eritreia, antiga Etiópia, e de alma brasileira, em pouco tempo suas intervenções irreverentes começaram a chamar a atenção de todos e mudar a paisagem urbana. Vallauri conseguiu mobilizar um grupo de artistas que trouxeram arte para as ruas e fizeram história na cena urbana brasileira, entre eles Ozi. Inserido naquela atmosfera libertária e precursora, Ozi viu a oportunidade de criar livremente, lançando mão de recursos da sua formação publicitária para produzir um repertório fascinante que, desde então, não tem aliviado ninguém em suas críticas inteligentes e repletas de bom humor.[3]

Seguindo o percurso, encontramos o mural de Ruth de Souza, uma das maiores atrizes da história do Brasil e pioneira no reconhecimento das mulheres negras no audiovisual. Nascida em 1921, no bairro carioca do Engenho de Dentro, Ruth foi criada na comunidade do subúrbio carioca e enfrentou dificuldades financeiras desde cedo. Fascinada pelo teatro, ingressou no Teatro Experimental do Negro (TEN) de Abdias do Nascimento, onde encontrou espaço para desenvolver sua arte e desafiar estereótipos raciais. Sua estreia no cinema, em *Terra Violenta* (1948), abriu caminhos para sua consagração como a primeira brasileira indicada ao prêmio de melhor atriz no Festival de Veneza por sua atuação em *Sinhá Moça* (1953). Ruth enfrentou incansavelmente contra o racismo dentro e fora das telas, tornando-se um símbolo de resistência e inspiração para as futuras gerações. O mural que a celebra, próximo ao Theatro Municipal, relembra sua contribuição ao teatro, cinema e televisão, além de sua importância como defensora de narrativas negras em um Brasil profundamente desigual.

Pixinguinha, o mestre do choro**,** é um ícone incontestável da música brasileira, cuja obra continua a inspirar gerações. Nascido Alfredo da Rocha Viana Filho em 1897, no bairro da Piedade, no Rio de Janeiro, Pixinguinha revolucionou a música popular brasileira ao misturar elementos do choro tradicional com influências do jazz e do samba. Autor de clássicos como *Carinhoso* e *Lamentos* , ele foi um exímio flautista, saxofonista e arranjador, contribuindo decisivamente para a consolidação do choro como gênero musical. Apesar de sua genialidade, enfrentava preconceitos que tentavam minimizar sua importância em um cenário dominado por artistas brancos. O mural em sua homenagem, situado na Lapa, é um convite a

3 **https://www.museudacidade.prefeitura.sp.gov.br/ozi-stencil-texto-curatorial/**

celebrar o legado de um dos maiores nomes da música brasileira, bem como uma reflexão sobre a importância das contribuições negras para a cultura nacional.

O próximo destino é o mural de Waldemar Santana, conhecido como "Leopardo Negro", um dos maiores lutadores da história do Brasil. Nascido em 1929, Waldemar era filho de imigrantes africanos e cresceu enfrentando o racismo e a exclusão social. Ele começou no jiu-jitsu como assistente nas academias da família Gracie, mas rapidamente se destacou por sua força e técnica. Em 1955, desafiou as convenções da época ao derrotar Hélio Gracie em uma luta que durou mais de três horas, quebrando o domínio dos Gracie sobre o esporte no Brasil. Apesar de suas conquistas, Waldemar enfrentava preconceitos que limitavam o reconhecimento de sua importância no desenvolvimento das artes marciais no país. O mural que o celebra, localizado em um espaço dedicado ao esporte, simboliza a luta pela igualdade racial e pelo reconhecimento de talentos negros no Brasil.

Encerramos o percurso na Rua Moraes e Vale, um território entre bairros que preserva alguns resquícios do Rio Antigo, o chão de paralelepípedo, antigas luminárias e a clássica arquitetura colonial. Bem ali no Beco do Pantera, encontramos o que faz uma iniciativa cultural independente de ocupar o espaço urbano com arte, memória e resistência. Criado por artistas e moradores da região, o projeto transforma o beco em uma galeria a céu aberto, com murais, fotografias, instalações e intervenções poéticas que dialogam com a história e a vivência local. Seu grande diferencial está justamente na forma como se apropria do espaço público para valorizar a cultura periférica e afro-brasileira, promovendo encontros, oficinas e rodas de conversa que envolvem a comunidade. É uma ação que rompe com os limites institucionais da arte e convida a população a participar ativamente da construção da memória coletiva.

Os realizadores fazem parte de um coletivo formado por artistas visuais, educadores, historiadores e ativistas culturais, que trabalham de forma colaborativa e horizontal, valorizando saberes locais e fortalecendo laços comunitários. O Beco da Pantera, antes um espaço marginalizado, hoje pulsa como um ponto de resistência cultural e celebração das identidades do Rio de Janeiro. Articulado pela Tropa da Solidariedade, uma organização sem fins lucrativos fundada em 2020 pelo rapper e produtor Fernando Shackal, com o objetivo de oferecer qualidade de vida a famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade no Rio de Janeiro. Suas iniciativas abrangem desde a distribuição de alimentos e itens de higiene até projetos educacionais e culturais, visando promover autonomia e empoderamento nas comunidades atendidas. Fernando Shackal, nascido e criado na Rocinha, iniciou sua carreira musical nos anos 1990 como integrante do grupo de rap 3Preto. Após enfrentar desafios pessoais, incluindo o período em que viveu nas ruas e lutou contra a dependência química, Shackal transformou suas experiências em motivação para atuar como líder comunitário e agente de mudança social.

Durante a pandemia de COVID-19, a Tropa da Solidariedade intensificou suas ações, distribuindo cestas básicas e refeições para milhares de famílias e pessoas em situação de rua. Além disso, o projeto tem sido responsável por iniciativas culturais significativas, como a revitalização do Beco dos Carmelitas, na Lapa, transformando-o no "Beco do Pantera", uma galeria de arte urbana a céu aberto que celebra a cultura afro-brasileira e a história local. A atuação de Shackal e da Tropa da Solidariedade tem sido reconhecida por sua capacidade de mobilizar recursos e pessoas em prol de causas sociais, promovendo inclusão, arte e educação nas áreas mais necessitadas do Rio de Janeiro.

Portanto, o trajeto do passeio é o seguinte, apontado pela linha tracejada abaixo:

FIGURA 1 –TRAJETO DA VISITA GUIADA.



FONTE: PRINT DO PERCURSO, GOOGLE MAPS. ACESSADO EM 07/12/2025.

No segundo encontro, o Rio Memórias vai até a escola para dar instruções, combinar prazos de entrega e trazer inspirações sobre a produção dos trabalhos a serem realizados. Aqui, abrimos um diálogo sobre assuntos tratados ao longo do circuito, a fim de provocarmos os estudantes a pensarem sobre o que viram e absorveram ao longo do percurso. A arte urbana é uma forma de expressão que transforma nossas cidades em galerias a céu aberto. Ela reflete a cultura, as ideias e os sentimentos de uma comunidade. Nesta atividade, os alunos terão a oportunidade de se tornarem curadores de arte urbana, explorando o rico universo do grafite, tags, bombs, murais e outras intervenções que colorem e dão vida às ruas do seu bairro ou cidade. Curadoria é o processo de selecionar, organizar e apresentar obras de arte ou outros itens. Em um museu, um curador escolhe as obras, pesquisa suas histórias e cria uma narrativa para a exposição. Nesta atividade, os alunos farão algo parecido: irão identificar, fotografar, registrar e catalogar as artes urbanas que encontrarem, transformando a rua em sua própria galeria.

Em um terceiro encontro agendado 1 mês aproximadamente após o segundo encontro, o Rio Memórias retorna à escola para organizar e assistir a apresentação das produções, esta é a última etapa do ciclo de 3 atividades. Nesse momento, teremos uma visão panorâmica dos trabalhos. Os estudantes apresentarão trechos dos conteúdos produzidos em vídeo, áudio e audiovisual, ou apresentação/dinâmica. Aqui espera-se também que expliquem um pouco sobre o processo de produção, podendo contar casos engraçados, desafios, descobertas interessantes, etc. Afinal de contas, são elas e eles as autoras e os autores das obras, então, espera-se que nos apresentem suas criações e os processos para chegar a elas.

Conclusão

A sequência didática "Muros: A memória carioca que estampa a cidade", desenvolvida pelo Rio Memórias, demonstra o potencial da arte urbana como instrumento pedagógico capaz de articular memória, identidade e educação antirracista. Ao deslocar o processo de ensino para o espaço público e promover o encontro direto dos estudantes com os murais e grafites que celebram personalidades negras, o projeto amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para a construção de uma abordagem crítica da história e da cidade.

A experiência evidencia que a arte urbana, quando mediada de forma intencional, torna-se um recurso expressivo para o enfrentamento do racismo estrutural, ao visibilizar narrativas frequentemente apagadas das versões oficiais da história. Nesse sentido, o circuito promove não apenas a valorização da cultura afro-brasileira, mas também a formação de sujeitos capazes de reconhecer, analisar e questionar desigualdades raciais inscritas no espaço urbano.

O engajamento dos estudantes nas etapas de observação, registro, curadoria e apresentação reforça a importância de metodologias ativas e do protagonismo discente para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Ao transformar a cidade em sala de aula, o projeto rompe com a lógica tradicional do en-

sino e oferece uma vivência que combina sensibilidade estética, reflexão histórica e construção coletiva de conhecimento.

Assim, conclui-se que iniciativas como essa contribuem para a difusão de práticas educativas mais inclusivas e socialmente comprometidas, alinhadas às diretrizes da educação para as relações étnico-raciais e à Lei 10.639/2003. Ao articular arte, memória e território, o circuito reafirma a potência da educação pública em promover experiências transformadoras e em fortalecer identidades historicamente marginalizadas, colaborando para uma sociedade mais justa e plural.

BIBLIOGRAFIA

LIMA, Fábio Rogério Batista. Graffiti: patrimônio cultural material ou imaterial? In **Art&Sensorium**, v. 10, n. 1, p. 97–110, 2023. DOI: 10.33871/23580437.2023.10.01.97-110. Disponível em: **https://doi.org/10.33871/23580437.2023.10.01.97-110**. Acesso em: 07 dez. 2025.

MARTINS, Vera Sofia Correia. **A arte de não esquecer: o graffiti urbano como mecanismo de preservação de memória coletiva**. *O caso Gisberta*. 2012. Dissertação (Mestrado em Design da Imagem) — Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto. Disponível em: **https://hdl.handle.net/10216/70306**. Acesso em: 07 dez. 2025. OasisBr+1

SILVA-E-SILVA, William da. A história do desenvolvimento do grafite urbano contemporâneo nos Estados Unidos de 1965 a 1979. In **(SYN)THESIS**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 217–229, 2016. DOI: 10.12957/synthesis.2014.19671. Disponível em: **https://www.e-publicacoes.uerj.br/synthesis/article/view/19671**. Acesso em: 07 dez. 2025.

DO ESTEREÓTIPO À CRÍTICA: a produção de contra-arquivos visuais na arte educação[1]

Isabelle Ribeiro Coutinho,[2]
Graziela Ferreira de Mello[3]

Resumo

O *Portal da Consciência*, desenvolvido há 19 anos no Instituto de Educação Clélia Nanci (São Gonçalo), constitui-se como prática pedagógica que articula arte, filosofia e decolonialidade. A partir de 2023, a identidade visual do projeto passou a ser definida em concursos de logos criadas pelos alunos, transformando a sala de artes em espaço de pesquisa e crítica. As edições recentes tematizaram os 20 anos da Lei 10.639, a memória de Tia Ciata e o racismo ambiental, articulando também a Lei 11.645/2008. Esses processos revelam a potência do desenho como gesto filosófico e político, que atualiza memórias coletivas, questiona o mito da democracia racial e desafia arquivos coloniais. Inspirado em autores como hooks, Towa, Achinte, Fernandes e Krenak, o projeto mostra a escola pública como espaço de resistência estética e produção de arquivos insurgentes que apontam futuros ancestrais.

Palavras-chave: Educação; arte; decolonialidade; antirracismo; arquivo.

1 Trabalho apresentado no GT4 – Arte, Formação e relações étnico-raciais, durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4° Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Mestranda em Linguagens Visuais (PPGAV/EBA/UFRJ).

3 Doutoranda em Educação pela UFF. Mestre em educação UFF.

O Portal como Arquivo Vivo

Pretendemos abordar como implementamos a criação de uma identidade visual para um projeto relacionado à Lei 10.639, existente há 19 anos em uma escola estadual de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro. O Portal da Consciência, em 2025, chega à 19ª edição. Criado por um coletivo de professores do Instituto de Educação Clélia Nanci, a cada ano traz uma temática escolhida no início do ano letivo. Em 2023, a equipe de Arte percebeu a necessidade de que a logo não fosse mais criada por um professor, mas pelos alunos, já familiarizados com códigos visuais e reflexões sobre a temática racial e o combate ao racismo. Assim, organizamos o primeiro concurso de desenho para a logo, com edital e ficha de inscrição. Alunos do Ensino Fundamental, Médio Regular e Curso Normal participaram voluntariamente do concurso, cujo tema foi "20 anos da Lei 10.639".

No dia, puderam levar referências impressas para apoiar suas criações. Como afirma Albano (2021, p. 25), "o desenho, assim como a poesia, será, então, o resultado de um certo olhar do sujeito sobre as coisas". A sala de Arte ficou repleta de estudantes empenhados em traduzir a temática anual. A escolha final ocorreu por votação às cegas de todos os professores, e assim foi selecionado o desenho vencedor de 2023.

Essa logo estampa a camiseta usada pelos professores na semana de culminância do projeto, realizada sempre em novembro. Em 2024, a homenageada do Portal da Consciência foi Tia Ciata, benzedeira, quituteira e matriarca do samba. O engajamento dos alunos foi ainda maior, e a escolha do desenho vencedor tornou-se mais complexa diante da qualidade das criações apresentadas.

FIGURA 1 – LOGOMARCA VENCEDORA DO CONCURSO PORTAL DA CONSCIÊNCIA 2023



FONTE: ACERVO PESSOAL, EDITADA DIGITALMENTE.

FIGURA 2 – LOGOMARCA VENCEDORA DO CONCURSO PORTAL DA CONSCIÊNCIA 2024



FONTE: ACERVO PESSOAL, EDITADA DIGITALMENTE.

As Imagens que Pensam

Em 2025, o coletivo ampliou o projeto, incorporando à questão racial a perspectiva da Lei 11.645/2008. O tema escolhido foi o Racismo Ambiental, trabalhado desde maio em aulas e palestras com diferentes turmas. Sabíamos da complexidade do assunto e do desafio de traduzi-lo em desenho, mas a pesquisa dos alunos nos surpreendeu. Eles compreenderam

que criar uma imagem exige mais que imaginação: requer estudo e referências. Como escreve Ana Alice Pillar (2014, p. 13), "[…] não é ingênuo, ele está comprometido com o passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossas referências". As imagens resultantes revelaram leituras críticas do mundo e do tema proposto.

A obra de Adolfo Albán Achinte, antropólogo, pintor e pesquisador colombiano, convida à reflexão sobre decolonialidade e arte, mostrando que as imagens "definem um olhar a respeito do mundo […]" e que "o aparato icônico das instituições se converte em discursos […] de autorrepresentação" (Achinte, 2023, p. 101). No Portal da Consciência, isso se materializa nas imagens dos alunos, que visibilizam vozes e olhares afro-brasileiros e indígenas.

FIGURA 3 – LOGOMARCA VENCEDORA DO CONCURSO PORTAL DA CONSCIÊNCIA 2025



FONTE: ACERVO PESSOAL, EDITADA DIGITALMENTE.

A reflexão sobre os arquivos do projeto é fundamental. Como lembra hooks (2017, p. 3), a educação é prática de liberdade, na qual criar imagens é construir arquivos vivos que disputam memórias e resistem a silenciamentos. Cada desenho do *Portal da Consciência* funciona como contraescrita, atualização de memórias coletivas e fabulação de futuros. Esses arquivos não apenas registram, mas também performam, revelando sujeitos que narram suas histórias e deslocam a lógica da escola transmissiva. O arquivo deixa de ser conservação e passa a ser criação, invenção de futuros possíveis.

Na perspectiva de Marcien Towa, ao criar imagens, os estudantes inscrevem filosofias e referências decoloniais, produzindo arquivos de resistência. Para o filósofo camaronês, negar a filosofia negro-africana é reforçar a lógica racista que historicamente desqualificou a razão negra (Towa, 2015, p. 25-33). Todo povo é capaz de produzir pensamento, e reduzir a filosofia africana ao mito é reafirmar a hierarquia colonial que coloca a Europa como razão e a África como emoção. Quando os alunos pesquisam e criam imagens ligadas às suas realidades, rompem com essa herança. O desenho deixa de ser mero exercício estético e se torna gesto filosófico: traduz a coragem de pensar e recusa a submissão à autoridade externa. Cada logomarca torna-se documento de uma filosofia em ato, registro crítico que amplia o arquivo escolar além da lógica eurocêntrica.

Como alerta Fernandes (1972, p. 104), o mito da democracia racial naturalizou exclusões, e ao discutir o racismo ambiental o projeto confronta tais arquivos coloniais. Até mesmo imagens não premiadas revelam a força do processo formativo, mostrando o desenho como linguagem crítica, capaz de expor contradições, denunciar injustiças e imaginar alternativas. Um aspecto que merece destaque em 2025 é que algumas das imagens mais críticas, como a apresentada aqui, não chegaram a vencer o concurso, mas ficaram entre os primeiros lugares. Esse fato, longe de ser um detalhe, evidencia a potência do processo formativo. Mesmo os trabalhos que não foram escolhidos já trazem uma densidade crítica em que o desenho se afirma como linguagem capaz de revelar contradições e imaginar alternativas. O desenho deixa de ser visto apenas como habilidade técnica ou ilustração temática e se afirma como linguagem crítica, capaz de revelar con-

tradições, apontar injustiças e imaginar futuros possíveis.

FIGURA 4 – LOGOMARCA FINALISTA DO PORTAL DA CONSCIÊNCIA 2025



FONTE: ACERVO PESSOAL, EDITADA DIGITALMENTE.

Fernandes (1972, p. 104) lembra que "a pressão assimilacionista da sociedade brasileira sempre foi pouco favorável à reelaboração interna de culturas de minorias étnicas ou raciais [...]. Suas reivindicações assumiram um tom de protesto coletivo, mas o protesto não foi aceito, entendido e moralmente compartilhado pelo 'branco'". De modo semelhante, ao vermos que algumas das imagens mais críticas do concurso não venceram, percebemos a continuidade dessa lógica: a denúncia visual dos estudantes confronta padrões enraizados e nem sempre encontra acolhimento.

Ainda assim, cumprem papel de protesto coletivo e revelam a maturidade de uma educação visual que não apenas representa, mas também questiona e desloca estruturas de poder. O espaço escolar torna-se lugar de resistência estética e política, onde até os trabalhos não premiados ensinam a pensar criticamente contra naturalizações coloniais. Essa experiência se aproxima da educação como prática de liberdade proposta por hooks (2017, p. 3), que encoraja sujeitos a narrarem suas próprias histórias. Quando um desenho não vencedor já alcança tamanho nível de crítica, o espaço escolar atua como laboratório de contra-arquivos visuais, em que alunos disputam os sentidos da realidade. Como reforça Towa (2015, p. 25-33), a filosofia africana emerge da coragem de pensar contra normas estabelecidas. Os desenhos materializam essa coragem: mesmo sem vencer, registram pensamento crítico que desafia a lógica eurocêntrica.

Como lembra hooks (2017, p. 152), quando professores abrem mão do controle, não apenas os alunos, mas também eles mesmos podem falar com liberdade, construindo coletivamente o conhecimento. Essa é a diferença central entre a educação como prática de liberdade e a bancária, e a experiência do Portal da Consciência mostra que nossos alunos já desenvolveram uma educação visual muitas vezes mais apurada que a nossa, exigindo que também aprendamos a olhar criticamente.

O concurso de logos não é apenas escolha estética, mas dispositivo pedagógico e político: transforma a escola em espaço de disputa simbólica, onde arquivos coloniais cedem lugar a insurgentes. Ao pesquisar, criar e compartilhar logos, os estudantes filosofam, transgridem e resistem, mostrando que a educação deve reinventar narrativas. Nesse gesto, o Portal articula arte, filosofia e pedagogia na formação de sujeitos críticos e criativos, capazes de imaginar futuros que, como sugere Krenak (2020), já estavam aqui, futuros ancestrais brotando do chão da escola pública e apontando caminhos de liberdade.

Arquivos que Inventam

O Portal da Consciência, ao longo de seus 19 anos, consolidou-se como um território em que a escola pública cria arquivos que não apenas registram, mas também performam outras narrativas possíveis. Quando abrimos espaço para que os estudantes criem as logomarcas do projeto, deslocamos o eixo da autoridade e reconhecemos que a formação estética e po-

lítica pode nascer da pesquisa, da escuta e da autonomia.

As imagens produzidas entre 2023 e 2025 revelam que os estudantes compreenderam o desenho não como ilustração, mas como pensamento visual, capaz de denunciar, fabular e filosofar. Com base em Achinte, Towa, hooks e Fernandes, compreendemos que esses desenhos compõem um arquivo de resistência que disputa sentidos dentro da própria escola, desfazendo mitos coloniais e tensionando o imaginário da democracia racial.

O Portal, assim, não é apenas projeto anual, mas um organismo vivo que produz contra-arquivos, desloca fronteiras e reinscreve presenças historicamente negadas. Cada logomarca afirma um gesto político: estudantes narram o mundo com suas próprias imagens e, nesse gesto, ampliam o próprio mundo. O arquivo escolar deixa de ser depósito do passado e passa a ser espaço de invenção, onde se desenham futuros possíveis, ancestrais e insurgentes, brotando do chão da escola pública como promessa de continuidade e liberdade.

REFERÊNCIAS

ACHINTE, Adolfo Albán. A comunalidade criativa: uma pedagogia da imagem. *In*: BARBOSA, Ana Mae; FONSECA, Annelise Nani (org.). **Criatividade coletiva**: arte e educação no século XXI. São Paulo: Perspectiva, 2023.

ALBANO, Ana Angélica. **Desenho e poesia**: o olhar do sujeito. São Paulo: Intermeios, 2021.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difel, 1972.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

PILLAR, Analice Dutra. **O espaço da sala de artes**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

TOWA, Marcien. **A ideia de uma filosofia negro-africana**. Tradução de Luiz Carlos Pacheco. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

DESFILE DE ESCOLA DE SAMBA EM VIA DE MÃO DUPLA: entre o teatro, a rua e a escola, duas experiências de cortejos na "sala de aula"[1]

Izak Dahora[2]

Resumo

A presente comunicação pretende compartilhar duas experiências de cortejos realizadas pelo artista-docente-pesquisador Izak Dahora com suas turmas de estudantes, uma de ensino superior (na licenciatura em Teatro da Universidade Estácio de Sá) e outra de formação técnica em Teatro (na Escola Sesc de Artes Dramáticas). Em ambas, Dahora pôde experimentar princípios da teatralidade dos desfiles das escolas de samba registrados em seu livro *Arte total brasileira – a teatralidade do Maior Show da Terra* (desdobramento de sua pesquisa de mestrado), além de aplicar percepções geradas em sua pesquisa de doutorado. Mesmo em contextos acadêmicos de finalidades distintas, nas duas experiências pôde-se reafirmar o caráter de singularidade cultural, teatral e pedagógica das teatralidades afrodiaspóricas em face da teatralidade eurocêntrica convencional – restrita, via de regra, à sala fechada do edifício teatral.

Palavras-chave: escola de samba; teatralidade; cortejo; educação; atuação.

1 Trabalho apresentado no GT 3 – Artes de Cena: dos palcos, ruas às escolas, durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Nome artístico de Isaac Montes. Doutor e Mestre em Artes (UERJ), professor nas instituições PUC-Rio (pós-graduação em Literatura, Arte e Pensamento Contemporâneo), Universidade Estácio de Sá (bacharelados de Teatro e Cinema) e Escola Sesc de Artes Dramáticas. Diretor Teatral, ator, performer, pesquisador. Autor do livro *Arte total brasileira: a teatralidade do 'Maior Show da Terra'* (Editora Cândido) e da tese de doutorado *Art(em)cruza: Primavera Preta na cena transdisciplinar carioca* (2025).

Em via de mão-dupla

Após a conclusão do mestrado e da publicação do livro *Arte total brasileira: a teatralidade do Maior Show da Terra*[3], e durante e após o doutorado, tenho dedicado parte da minha atividade docente à aplicação das percepções estéticas que elaboro – como pesquisador, diretor, ator/performer – quanto aos desfiles das escolas de samba.

Uma das frentes lançadas pelo final do meu livro já dizia respeito à observação dos desfiles em "via de mão dupla", nestes termos, em que os mesmos não só recebem contribuições do teatro convencional em suas múltiplas formatações contemporâneas (de a partir da década de 1960), mas também atuando como referência para linguagens do teatro brasileiro, no que podemos mencionar os grupos Tá na Rua, Oficina Uzyna Uzona e Teatro Popular União e Olho Vivo, por exemplo.

Iniciando pela terceira referência, o Teatro Popular União e Olho Vivo (TUOV), criado e dirigido por César Vieira (1931-2023)[4], surge em 19665, trazendo temas e estéticas alternativos aos do teatro hegemônico, e utilizando a tática Robin Wood, que consistia em aproveitar o valor arrecadado com a bilheteria para viabilizar apresentações nas periferias. A estética do grupo trazia elementos como divisão dramatúrgica em quadros, músicas e o elemento da apresentação desfilante. Concebido e dirigido, dentre outros nomes, por José Celso Martinez Corrêa, em 1958 (na mesma Faculdade de Direito onde surgiria o TUOV), o Oficina, ressignificado como Uzyna Uzona no começo da década de 1990, formalizou a relação com a noção de cortejo por meio da arquitetura de Lina Bo Bardi e Edson Elito que, em passarela, mostra-se como extensão da rua para uma linguagem teatral que Zé Celso referendou sempre em figuras como bacantes, sátiros e práticas pagãs que em muito dialogam com as afrobrasileiras macumbas. Por conta disso, propôs espetáculos como "óperas eletrocamdombláicas".

Com a máxima "teatro sem arquitetura, dramaturgia sem literatura e ator sem papel", o diretor e teatrólogo Amir Haddad (um dos co-fundadores do Oficina) conceitua um teatro que busca romper com a hegemonia de tradição burguesa, que plasmou em no imaginário coletico a ideia de que teatro é sinônimo de espaços fechados, texto previamente escrito à experiência concreta da cena e atuante a serviço do sistema de representação (em que o personagem não corresponde a sua vontade direta do ator sobre o quê dizer). Por meio desse questionamento e dessa implosão de valores, o Tá na Rua reivindica a noção e existência de uma Arte Pública, que se inscreve na cidade e dialoga com seus espaços, personagens e acasos (Gasparani e Mendes, 2022).

No Rio de Janeiro, lugar de onde este pesquisador escreve, é conveniente mencionar ainda pelo menos outros dois grupos, além do Tá na Rua: a Companhia Brasileira de Mystérios e Novidades e o TUERJ. O primeiro, dirigido por Ligia Veiga, é teatro de rua dedicado à preservação dos saberes e narrativas ancestrais do território e das gentes da cidade (sobretudo da zona portuária), unindo músicas, cortejos, elementos circenses, e integrando moradores e artistas. O segundo, dirigido por Antonio Pedro Borges (1940-2023), foi experiência teatral realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro em parceria com o Morro de Mangueira e a escola de samba Estação Primeira.

Acresço as experiências do artista Solano Trindade que, com a proposição de um Teatro Popular Brasileiro, esteve embebido das tradições teatrais das ruas e de matrizes africanas (maracatu, capoeira...), que o artista conhecia desde o seu estado natal, Pernambuco, até a cidade de Caxias, baixada fluminense, em que morou. Trindade é cada vez mais resgatado por artistas contemporâneos (sobretudo negros) como referência de cena alternativa ao teatro dramático (fundado no texto escrito e no palco italiano[6]).

3 Livro publicado pela Editora Cândido.

4 Nome artístico de Idibal Pivetta.

5 O grupo surgiu no centro acadêmico da Faculdade de Direito da USP.

6 Palco ligado à tradição surgida a partir do século XV (no território da atual Itália), característico do interior do edifício teatral e à relação de frontalidade com o público, municiado por uma série de recursos para a instituição da cena como ficção (bastidores, urdimentos, roldanas etc).

Todos os grupos e artistas mencionados são referências para mim pesquisador e nutrem a base das minhas investigações sobre teatralizar em cortejo. Uma companhia teatral lida normalmente com a elaboração de uma linguagem própria, o que gera para os seus, assim como para quem é de fora, a relação com um processo pedagógico que cada espetáculo e cada repertório de espetáculos elabora (Desgranges, 2009). Demonstrações de tal afirmação são a condição de professor/pedagogo que os encenadores exercem e o oferecimento de oficinas por parte dos coletivos para o público – não apenas como forma de gerar recursos de sobrevivência, mas também como modo de disseminação de suas estéticas e políticas que tramam novas linguagens.

ESCOLA de samba: entre teatro, rua e pedagogia

Ao tornar-me docente no ensino superior em 2019, em uma licenciatura, a reflexão sobre os aspectos pedagógicos da estética dos desfiles tornou-se intensa de modo particular para mim. Antes de caracterizarem-se enquanto veículos artísticos, as agremiações carnavalescas, criadas na década de 1920, foram elaboradas como espaços de sociabilidades e de preservação e legitimação de valores culturais da comunidade afrocarioca. Não por acaso, a nomenclatura dada pelo sambista Ismael Silva à então nova forma cultural ambicionou afirmar tais espaços da negritude como centros de produção de saber, ou seja, "escolas" (Ferreira, 2004).

Na licenciatura em Teatro da Universidade Estácio de Sá, o que eu quis pôr em prática foram qualidades pedagógicas e performáticas dos desfiles das escolas de samba junto aos discentes (então futuros professores), questionando a crença de que a prática e o ensino do Teatro só podem se dar sobre os tablados do palco italiano e "encarcerados" no edifício teatral, sem qualquer abertura das sensibilidades para a diversidade de teatralidades e performances das culturas brasileiras ou (re)elaboradas em nosso território – no interior das culturas "populares" (brincantes), praticadas em ruas, praças, adros de igrejas, terreiros, encruzilhadas, quilombos, quintais...

Cordão do João: um cortejo artístico-pedagógico

Durante a prática da disciplina Expressão Musical, em 2019, propus exercícios baseados em folguedos da cultura brincante. Como trabalho final, solicitei a pesquisa em grupos para manifestação (de livre escolha dos discentes) em que se percebessem nítidos elementos dramáticos e performativos, que deveriam ser praticados em sala. O resultado foi de diversidade, incluindo manifestações como jongo e quadrilha junina.

A partir disso, propus um entrelaçamento das apresentações, que foram realizadas em roda, ao ar livre, dentro de cortejo, que parava em determinados pontos do campus, levando música, teatro, narrativas e afetividade a espaços por vezes sisudos como os campus universitários. A apresentação foi receptiva a estudantes de outras turmas e cursos, bem como a funcionários e até mesmo a transeuntes que passavam em frente à universidade. Para a experiência, criei um nome para nossa agremiação, batizando-a de Cordão do João, em referência a João Uchôa, nome do campus e do fundador da universidade. Também compus uma marchinha para o cortejo, que buscava aproveitar os estudantes em suas inclinações e desejos mais orgânicos: prática de instrumentos musicais, confecção de estandarte e adereços, palhaçaria, danças etc.

O cortejo como um todo enfatizava a importância de os licenciandos, futuros formadores, experienciarem com o próprio corpo o estado de abertura do cortejo para a realização autêntica de um ensino que contemple práticas não-acadêmicas dentro e fora "sala" de aula, o que exige a quebra de preconceitos às culturas ditas "populares".

FIGURA 1 – CORDÃO DO JOÃO ANTES DE INICIAR O SEU CORTEJO



FONTE: ACERVO DO PESQUISADOR. REGISTRO DA PRIMEIRA APRESENTAÇÃO DO CORDÃO DO JOÃO, EM 2019, ANTES DO CORTEJO COMEÇAR, NAS ESCADARIAS DO CAMPUS JOÃO UCHÔA. IZAK DAHORA (AO VIOLINO), COM OS ESTUDANTES, EM SENTIDO HORÁRIO: ANDRÉ GARCIA ALVEZ (COM A PERCUSSÃO), PAULO BORGES, THAÍS SENA, AMANDA LOPES, YANCA ISTAEL, LUCAS IRAÇABAL, BRUNO SEIXAS, ? JÉSSICA VOGUEL, KARINE MELISSA, DHARA COLLIN E FLAVIA ALBUQUERQUE. FOTO: HILTON RIBEIRO (UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ).

FIGURA 2 – O CORDÃO FAZ RODA PARA CENAS E BRINCADEIRAS



FOTO: HILTON RIBEIRO (UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ).

FIGURA 3 – O CORTEJO EVOLUI NO ESPAÇO



FOTO: HILTON RIBEIRO (UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ).

Escola de samba na biblioteca

Em 2025, propus como atividade final do módulo "Realizar Improvisação", da turma 1A da Escola Sesc de Artes Dramáticas, outra dinâmica referenciada em desfile de escola de samba. Para esta experiência, eu contei com duas possibilidades espaciais: o gigantismo da biblioteca da escola, onde realizamos as aulas (de forma mais concentrada no mezanino) e o vasto espaço do campus, ao ar livre, cuja estrutura abriga, além da escola de artes dramáticas em nível técnico, uma escola regular de ensino médio.

Iniciando a experiência, reuni os estudantes para uma explanação (com auxílio de slides) de orientação teórica baseada em títulos como meu livro (Dahora, 2019), chamando a atenção para: os aspectos teatralizantes presentes nos desfiles (a partir da ideia de ação que se desdobra e se transforma como narrativa, além da instauração entre atuadores e audiência); o caráter de mascaramento como traço comum entre teatro ocidental convencional e desfiles

(bem como demais teatralidades populares); os componentes de narrativa, cena, performatividade e improvisação atuantes nos desfiles; o fundamento de ritual religioso presente em manifestações teatrais brincantes, especialmente de "motrizes" africanas (Ligiéro, 2011), assim como nos primórdios do teatro euro-ocidental; a singularidade de teatralidades e performances afrodiaspóricas, em especial de origem banto, centradas no corpo e performatividades de canto, dança, cena, jogo – evidências de um "cantar-dança-batucar", conforme sintetizou o filósofo congolês Bunseki Fu-Kiau, em relação às performatividades da África subsaariana ou África Negra, de onde provém a maior parte de nossos ancestrais africanos (Ligiéro, Idem).

Passada a fase teórica, solicitei que a turma se organizasse em grupos de cinco pessoas, que deveriam, a partir da proposta do samba-enredo da Mangueira de 2019 (*História pra ninar gente grande*[7]), criar, cada qual, ala que representasse algum episódio, cena e/ou personagens apresentados pelo enredo. Eu, que já havia solicitado que estudassem o mesmo em casa, deixei o samba tocando em *looping* para que o estudassem e o experimentassem ainda mais. Após período de cerca de quarenta minutos de experimentação, demos início ao cortejo, no térreo da biblioteca, "invadindo-a" pela porta de entrada e explorando seus corredores até um tablado para apresentações, a que chamei de nossa Praça da Apoteose – conhecido local de término e dispersão dos desfiles da Passarela do Samba projetada pelo arquiteto Oscar Niemeyer.

FIGURA 4 – ESTUDANTES ENSAIAM COREOGRAFIA DE UMA ALA/CENA DO DESFILE



OS ESTUDANTES-ATORES DA TURMA 1A (2025.1) RAYANE SOUZA, FERNANDO COELHO E TAYSSA MARQUES ENSAIAM A COREOGRAFIA DE SUA ALA. FONTE: IZAK DAHORA.

FIGURA 5 – OUTRA ALA ENSAIA: EMBATE ENTRE POPULARES E COLONIZADORES



OS ESTUDANTES-ATORES BRUNA DA CRUZ, LUANNE FLORES E TYAGO CAETANO ENSAIAM

7 Enredo elaborado pelo carnavalesco Leandro Vieira.

A SUA PROPOSTA DE CENA-ALA: UMA DISPUTA ENTRE UM COLONIZADOR PORTUGUÊS E DUAS MULHERES DO POVO. FOTO: IZAK DAHORA.

Um dos resultados mais expressivos da experiência foi observar a expressividade ampla de gestos e movimentos que responde às realidades e necessidades dos espaços a céu aberto (ou não-convencionais), de verticalidades, assim como cenas de lateralidades ou mesmo em 360 graus, e não só de frontalidade. O que libera os atuantes de uma cultura teatral burguesa, televisiva e cinematográfica (sobretudo *hollywoodiana*) ligada ao naturalismo e ao psicologismo, que adentra o imaginário coletivo à revelia de todos nós. Outro resultado de destaque diz respeito a como os movimentos adquirirem caráter coreográfico em virtude da relação com a música. Há inequívoco sentido de fluidez dançante determinado pela sonoridade do samba-enredo, parte fundamental do desfile.

Por fim, nas duas experiências, o elemento mais poderoso a se destacar considero ser a conscientização (espacial e gestual) e a emancipação crítica e expressiva dos estudantes. O que explicito através do comentário da aluna Luanne Flores, na roda de conversa após a dinâmica na Escola Sesc: "Adorei, professor! Dei uma coça no português!", referindo-se ao conteúdo de sua cena/ala (figura 5), proposta em parceria com seus colegas a partir do samba-enredo da Mangueira.

FIGURA 6 – FAZENDO DO ESPAÇO UMA PASSARELA

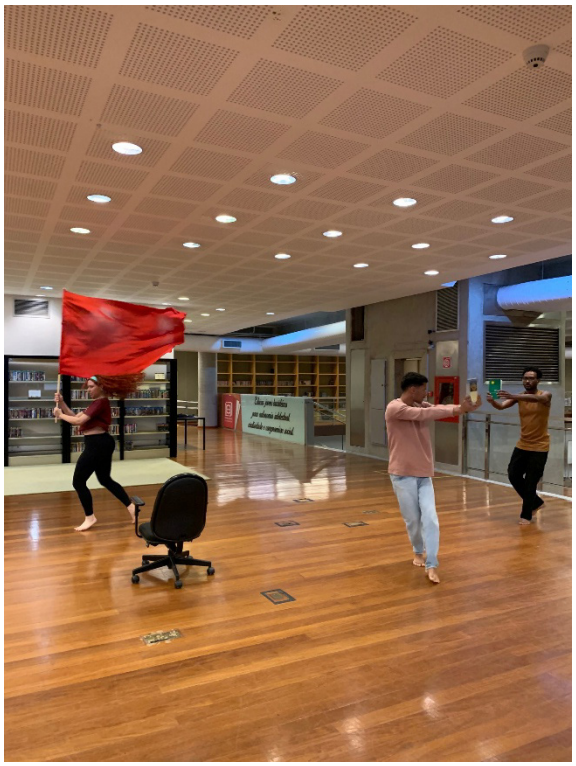


ESTUDANTES-ATORES ÍRIS GILES (AO FUNDO), NICOLAS SANTANA E EDGAR BERNARDO ENSAIAM SUA PROPOSTA DE ALA, QUE SE TORNOU A COMISSÃO DE FRENTE. FOTO: IZAK DAHORA.

Conclusões finais

Abordar a estética dos desfiles das escolas de samba nos espaços de instituições de ensino, seja em cursos voltados para a formação de novos "formadores" (professores), seja em cursos destinados à atuação cênica, produz estado particular de alegria nos atuantes, que se une a um grau de participação normalmente maior do público – uma vez que em espaços abertos (e em outros não-convencionais) não há os mecanismos arquitetônicos de controle existentes na estrutura do palco italiano e do edifício teatral.

FIGURA 7 – OUTRA ESPACIALIDADE, OUTRA CORPOREIDADE



OS ESTUDANTES-ATORES ÍRIS GILES, NICOLAS SANTANA E EDGAR BERNARDO, DURANTE EXPERIMENTAÇÃO, EXPLORAM ESPACIALIDADE DE AMPLAS DIMENSÕES E RESSIGNIFICAM OBJETOS, COMO BANDEIRA E LIVRO. FOTO: IZAK DAHORA.

Para tanto, o(a) atuante precisa esmerar-se em uma atitude de maior prontidão, "triangulação"[8] e improvisação, quebrando a quarta-parede e aceitando as forças de intervenção do público e do acaso. Do mesmo modo, a postura pedagógica que emerge dessas experiências é igualmente corporal, performática, atenta ao presente e diversificada (sem o imperativo do modo verbal).

8 Termo empregado no teatro que consiste da alternância entre as menções de olhar e corpo do(a) atuante para outro(a) atuante e a plateia, quebrando o ilusionismo da cena como microcosmo fechado às intervenções da plateia.

FIGURA 8 – "ESCOLA" PRONTA PARA ENTRAR NA BIBLIOTECA/"AVENIDA"



FRAME DE REGISTRO EM VÍDEO DA ENTRADA DO DESFILE NA BIBLIOTECA. REGISTRO: IZAK DAHORA.

Importante registrar: ambas as experiências abordadas pelo artigo correspondem à ação de um artista-docente-pesquisador negro que dialoga com a necessidade de aplicação, de forma consistente, da lei 10.639, destinada ao ensino de africanidades em instituições de ensino – sancionada em 9 de janeiro de 2003, mas com dificuldades de ser posta em prática até hoje, devido à radicalização de parte da população (de ideologia de direita e fé evangélica), orientada, de modo eurocêntrico, a ver as formas culturais e de culto afrodescendentes como menores e demoníacas. Do mesmo modo, como a formação de novos docentes em teatro demanda, a formação de novos atores urge por novas práticas e metodologias, que os retirem de uma cultura e corporeidade colonialistas do teatro burguês, que tornaram

o edifício teatral, o palco italiano e a representação realista sinônimos do fazer teatral e atorial.

Outro aspecto importante a se destacar é do quanto a experiência da pandemia impactou os corpos e subjetividades em formação durante (e depois de) sua vigência. Em sociedade já marcada por individualização, virtualização das relações humanas (mediadas por novos dispositivos tecnológicos), uso excessivo de telas e similares, o necessário imperativo do isolamento social, em função do alastramento de vírus letal (Covid-19), fez com que questões comportamentais e de saúde mental tornassem-se ainda mais complexas, para adultos, crianças e adolescentes. Prova disso é a quantidade de estudantes que eu, como professor, junto a meus colegas, observamos em quadros de ansiedade, depressão e variantes. O que faz com que o exercício do teatro seja um aliado importante de conscientização corporal, interação social, partilha, vocalização de estados e sensações, concentração e atentividade ao momento presente.

Destaco também a satisfação de ver estudantes que passaram por experimentações artístico-pedagógicas comigo, conforme as mencionadas, e me convidam para integrar a composição de bancas avaliativas de pós-graduação.[9]

O saber cosmoperceptivo, filosófico e cultural que se materializa nas formas cênico-performáticas afrobrasileiras, como o cortejo das escolas de samba, decorre de uma integralização cósmica (entre indivíduos humanos e Natureza divinizada), que se expressa em formas que não separam tarefas e habilidades. Ao contrário, elas são postas a serviço e ao chamamento dos ancestrais, para o exercício de circularidade entre mundo físico e mundo espiritual, assim como entre presente, passado e futuro (Fu-Kiau, 2024; Martins, 2021). Na prática, o resultado são cenas e performances que justapõem cantos, danças, músicas, contações, ou em que os atuadores precisam exercer uma versatilidade (cada vez mais reconhecida e valorizada pela arte contemporânea), que diferem dos modelos tradicionais da arte, da atuação cênica e da pedagogia, demandando atuadores e professores para o exercício da mescla de linguagens, da consideração dos saberes do corpo, da performance em espaços não-convencionais e da entrega ao momento presente.

9 Caso do ex-aluno Marcus Vinicius Silvestre Rocha, que em sua monografia de especialização (UFRJ), propôs abordagem pedagógica para as salas de aula de ensino fundamental e médio a partir da linguagem das escolas de samba. Monografia em Ensino Contemporâneo das Artes intitulada *Enredo de si: uma proposta cênica para sala de aula a partir dos desfiles das escolas de samba do Rio de Janeiro*, no Curso de Especialização em Saberes e Práticas na Educação Básica, CESPEB (UFRJ).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

DAHORA, Izak. **Arte total brasileira – a teatralidade do Maior Show da Terra**. Niterói: Editora Cândido, 2019.

DESGRANGES, Flavio. **A posição do espectador: perspectivas pedagógicas**. In.: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso. Cartografias do ensino do teatro. Uberlândia: UDUFU, 2009.

FU-KIAU, Kimbwandènde Kia Bunseki. **O livro africano sem título: cosmologia dos Bantu-Kongo / Kimbwandende Kia Bunseki Fu-Kiau** ; tradução e notas à edição brasileira: Tiganá Santana. Rio de Janeiro: Cobogó, 2024.

FERREIRA, Felipe. **O Livro de Ouro do Carnaval Brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

GASPARANI, Gustavo; MENDES, Claudio (org.). Amir Haddad de todos os teatros. Rio

de Janeiro: Cobogó, 2022.

LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE MUSEUS ANTIRRACISTAS DO INSTITUTO DE PESQUISA E MEMÓRIA PRETOS NOVOS - IPN[1]

Janaina Mércia Alves Melo,[2]
Isabela Orichio Mello Appel,[3]
Bruno Brulon Soares[4]

Resumo

O Programa de Museus Antirracistas é uma iniciativa pioneira do IPN que realiza seminários e oficinas que visam reunir profissionais e pesquisadores de museus com o intuito de mapear ações antirracistas já existentes, tornando-as visíveis, bem como instigar novas práticas de fortalecimento das iniciativas de equidade étnico-racial nos espaços culturais. O presente trabalho analisa a metodologia gerada para as oficinas que integram o programa, bem como apresenta alguns de seus primeiros resultados. Compreendemos que guarda estreita relação com o GT4 "Arte, formação e relações étnico-raciais" na medida em que as oficinas são parte da constituição de redes de formação alinhadas a perspectivas antirracistas nos museus e institutos culturais e educacionais. Seus resultados visam contribuir para a elaboração de uma cartilha com proposições e estratégias de ação de combate ao racismo e rompimento das práticas e valores herdados da colonialidade.

Palavras-chave: museus antirracistas; metodologias colaborativas; Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos

1 Trabalho apresentado no GT4 – Arte, formação e relações étnico-raciais. Coordenação: Profa Dra. Denise Espírito Santo durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Janaina Mércia Alves Melo é historiadora e museóloga, doutoranda em Museologia e Patrimônio pelo PPG-PMUS da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) e Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), Rio de Janeiro com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

3 Isabela Orichio Mello Appel: historiadora e mestranda em Museologia e Patrimônio pelo PPG-PMUS da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) e Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), Rio de Janeiro, RJ

4 Bruno Brulon Soares é museólogo, professor na University of St Andrews, na Escócia, e no Programa de Pós-graduação PPG-PMUS da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Atualmente ele é presidente do Comitê Internacional para a Museologia Social – SOMUS do Conselho Internacional de Museus, ICOM.

Introdução

O Programa de Museus Antirracistas, é uma iniciativa pioneira do Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN) que tem como objetivo constituir uma rede de ação integrada para o fortalecimento de iniciativas para a promoção da equidade étnico-racial em espaços culturais e museológicos. Para isso, desenvolve ao longo do biênio 2025-26 uma série de seminários e oficinas com profissionais e pesquisadores de museus da cidade do Rio de Janeiro e de diversas regiões do Brasil. Com o programa, pretende-se mapear as ações antirracistas já existentes em instituições culturais, incluindo museus brasileiros, tornando-as ainda mais visíveis, bem como, estabelecer um ambiente de construção coletiva. Ao final do ciclo, o Programa visa contribuir para a elaboração de uma cartilha com diretrizes que ofereçam suporte e fomentem a construção de práticas antirracistas nas instituições museológicas e culturais.

Para o desenvolvimento da cartilha, o trabalho coletivo nas oficinas práticas desempenham um papel fundamental, pois é por meio delas que criamos o ambiente de coleta de percepções e elaboramos coletivamente o texto. As oficinas ocorreram entre os meses de agosto e setembro de 2025 e envolveram mais de 100 pessoas, foram seis encontros virtuais com duas horas de duração, nos quais foram discutidas ação de combate ao racismo, desafios enfrentados no dia a dia das instituições, e boas práticas que levam ao rompimento dos valores herdados da colonialidade.

Neste trabalho, pretendemos apresentar a metodologia das oficinas e alguns de seus resultados. Compreendemos o espaço de diálogo como base metodológica da nossa ação e consideramos que apresentar o processo em andamento também contribuirá para iluminar questões importantes na construção desta iniciativa. Metodologicamente recorremos portanto ao relato de experiência para sistematizar as impressões do coletivo e partilhar alguns dos destaques identificados.

O Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos

Revelado em 2011 pelas obras urbanas na região portuária do Rio de Janeiro, o Cais do Valongo, sítio arqueológico de relevância histórica do tráfico de pessoas escravizadas para o continente americano, foi reconhecido, em 2017, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como Patrimônio Mundial da Humanidade. Ancorado no robusto dossiê (Guran, 2014) que apontava os vestígios do cais de desembarque de pessoas escravizadas, assim como um território com edificações históricas como os Jardins Suspensos do Valongo, o conjunto de casarios e o Cemitério de Pretos Novos. Parte desse processo de reconhecimento está ancorado na presença, nesse território, do Cemitério de Pretos Novos, "o maior cemitério de escravizados que se tem registro nas Américas" (Pereira, 2025, p. 11) que funcionou de 1774 até 1830 na região portuária da cidade do Rio de Janeiro. O cemitério era destinado à pessoas vítimas do comércio transatlântico que, mesmo resistindo ao flagelo da travessia, haviam sucumbido na chegada ao Brasil. Essas pessoas recém-chegadas ao porto - chamados de "pretos novos" - tiveram seus corpos enterrados à "flor da terra", sem cuidados, ou respeito às tradições tanto cristãs quanto africanas (Pereira, 2025).

Embora descrito nos documentos históricos, sua localização era desconhecida até 1996, quando o casal Petrucio e Merced Guimarães, moradores no Bairro da Gamboa, ao realizarem uma obra em sua residência se deparam com os achados. Diante dos primeiros afloramentos de ossadas iniciaram-se pesquisas "de forma autônoma e sem financiamento" (Mendes, 2013, p. 200) envolvendo arqueólogos, historiadores, estudiosos e voluntários que se mobilizaram para o reconhecimento do sítio arqueológico. O Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos foi criado em 2006 para contar a história dos Pretos Novos, da escravidão e do tráfico transatlântico, e é fruto da mobilização coletiva da família Guimarães, do Movimento

Negro do Rio de Janeiro e de uma série de pesquisadores e voluntários dedicados. Está focado no letramento racial e em práticas antirracistas, com ações que envolvem salvaguarda, pesquisa, valorização, preservação e transmissão do conhecimento contribuindo assim para a aplicação das leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008 que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígenas, com o objetivo de "preservar esse patrimônio e colaborar para que essa história não seja esquecida" (Anjos, 2024, p. 31).

Para isso, o IPN promove programações culturais e educativas, tais como, debates, exposições, cursos, publicações, seminários, oficinas e visitas guiadas que mobilizam ações de fomento, difusão e pesquisa sobre a cultura afro-brasileira tanto com outros museus quanto com escolas e comunidades culturais e educativas, contribuindo assim para a elaboração de uma educação antirracista que rompa com práticas coloniais dentro e fora da sua instiuição. Levando a academia para o povo, como Merced Guimarães sempre entoa, quase como oração.

O Programa Museus Antirracistas do IPN

A partir da missão antirracista, o IPN propõe o Programa Museus Antirracistas que construiu uma rede de seminários e oficinas com profissionais e pesquisadores de museus da cidade do Rio de Janeiro e de diversas regiões do Brasil. Nos dois seminários que ocorrem no Museu do Amanhã intelectuais, gestores de museus, ativistas e pesquisadores partilharam suas reflexões e desafios, bem como, instigaram os participantes a aderirem a rede Antirracista.

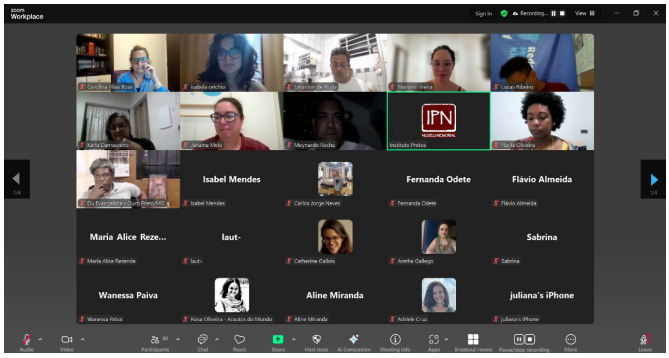
Após o primeiro seminário realizado em maio de 2025, ocorreram as oficinas online. Metodologicamente as oficinas se estruturaram a partir de construções colaborativas, compreendendo que o diálogo e a participação de todas as pessoas envolvidas seria vital para o sucesso da iniciativa. Partimos do pensamento da pesquisadora Nilma Lino Gomes quando pontua que uma educação antirracista "só pode se realizar em um terreno democrático, jamais em um terreno autoritário [...] ela precisa de um chão para existir e esse chão tem que ser democrático, ético e emancipatório." (Gomes, 2024, s/p) Para construir o chão das oficinas estruturamos uma plataforma de discussão online com duas horas de duração. Cada oficina contou com um eixo temático: "gestão e inclusão"; "curadoria e pesquisa"; "educação e articulação". No total foram doze horas de debates, sendo dois encontros para cada eixo temático, o primeiro dedicado a levantar as questões, momento denominado por nós como colheita e o segundo direcionado a sistematizar as informações para a elaboração de sínteses e diretrizes.

IMAGEM 1 - FOTO TIRADA NO I SEMINÁRIO DE MUSEUS ANTIRRACISTAS.



FONTE: ACERVO PESSOAL.

IMAGEM 2 - PRINT DE TELA DA OFICINA DO DIA 25 DE AGOSTO DE 2025 SOBRE "PESQUISA E CURADORIA".



ACERVO PESSOAL.

Contamos com 159 pessoas inscritas vindas dos estados: Amapá, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Pernambuco, Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Cerca de 59% se autodeclararam pretas e pardas e 41% brancas. O perfil profissional envolve: gestores, museólogos, profissionais de administração e recursos humanos, arquitetos, jornalistas, pesquisadores, professores e produtores culturais, observa-se um número significativo de educadores museais, aproximadamente 40% do total, o que evidencia um interesse especial daqueles que nos museus estão em contato direto com os públicos.

Para impulsionar os diálogos utilizou-se uma plataforma de participação e interação em tempo real. Como metodologia de colheita partimos de perguntas geradoras que impulsionaram o protagonismo das pessoas envolvidas. O exercício e reflexão coletiva visava identificar ações que já ocorrem ou podem ocorrer dentro das instituições culturais.. Os resultados foram reunidos em nuvens de palavras e respostas diretas às perguntas geradoras que produziram um profícuo ambiente de debate.

A coleta de informações no primeiro ciclo fundamentou a elaboração de proposta de textos síntese pelas mediadoras que foi submetido a revisão da coletividade nos encontros finais por meio da leitura crítica do texto proposto e validação dos presentes. Ao final do encontro, chegamos à elaboração de seis diretrizes para cada um dos três eixos e, a partir da proposição dos inscritos, na possibilidade de desenvolver também um plano de ação na cartilha final. Em todas as oficinas, alguns temas apareceram de forma recorrente, como a questão da contratação de profissionais pretos e pardos, a destinação de recursos para a formação continuada e para o letramento racial, o enfrentamento ao colonialismo nos museus e, sobretudo, a promoção da equidade racial nas organizações culturais, com a valorização das histórias e culturas de negros, indígenas e quilombolas.

Oficina 1: Gestão. O que gerou?

Coletivamente reconhecemos que somente com a representatividade concreta de pessoas pretas e pardas em cargos de liderança será possível promover mudanças nas instituições. O debate também apontou para a necessidade de impulsionar a diversidade real nas instituições com ações que mobilizem e transformem a cultura organizacional. As transformações organizacionais precisam ocorrer no processo de seleção das equipes, mas também contar com ações continuadas de formação, promoção e valorização de profissionais pretos e pardos. Além de instituir ação continuada de letramento racial para implicar efetivas e duradouras mudanças no cotidiano das instituições culturais.

Oficina 2: Curadoria. O que gerou?

É preciso pensar em mudanças na maneira como se desenvolvem as pesquisas curatoriais, desde a escolha do tema atenta a perspectivas pluriepistêmicas que podem ser alcançadas por meio de escuta e participação. Assim não deveríamos pensar somente em curadorias individuais mas coletivas que, desde sua origem, envolvam diferentes atores internos (equipes de pesquisa, curadoria e educação) e externos (povos e grupos dos quais os acervos foram co-

letados, comunidades para as quais as exposições se destinam e artistas e produtores culturais pretos, pardos, indígenas, quilombolas).

Oficina 3: Educação. O que gerou?

O corpo educativo é constantemente atravessado por uma combinação de valores positivos e desafios estruturais. Está diretamente envolvido com ações de acolhimento, acessibilidade, diálogo, respeito, responsabilidade e criatividade, marcado pela diversidade, representatividade e aberto à escuta que fortalecem a prática educativa. Este corpo expõe marcas de desvalorização, invisibilidade, escassez de recursos, menores salários e apagamento, que revelam tensões estruturais e fragilidades enfrentadas pelos profissionais da área. Nesse cenário, a presença de termos como resistência, co-criação e corpo disruptivo podem apontar para o potencial de transformação, reafirmando o corpo educativo como um território de contradições, mas também de potência criativa, luta e reinvenção.

Considerações parciais:

As oficinas tornaram-se um espaço de escuta e acolhimento onde foi possível sulear (Freire, 2020) mudanças estruturantes dentro de museus e centros culturais. A partir dos debates e das trocas de experiências, percebemos que todos os presentes entendiam a importância de fazer valer direitos que já estão em nossa constituição através de políticas públicas e legislações efetivas. Muito se debateu acerca do afeto, do amor e da luta como terreiros de ações antirracistas. Além disso, em todos os debates constatou-se que urge a necessidade da proposição de mais atividades dialógicas dentro das instituições e fora delas, para que seja possível o estabelecimento de uma rede antirracista entre os diferentes espaços museais, educacionais e culturais. Dessa forma, as instituições poderiam compartilhar conhecimentos e investir em práticas antirracista.

Para tratar dos eixos temáticos, foi possível concluir que assuntos relacionados aos silenciamentos e às ausências de pesquisas, representatividade de acervos e profissionais diversos nas instituições culturais são questões convergentes em todos os eixos. Como proposta de ação debatemos a promoção de políticas de aquisição de acervos e valorização de escuta ativa tanto de dentro das instituições quanto fora delas a partir das comunidades. Portanto, entende-se que para instituições culturais e educacionais se tornarem antirracistas, o diálogo e a escuta ativa precisam estar presentes em todos os momentos e esferas institucionais. Essa mudança epistemológica e metodológica só será possível a partir da abertura das instituições para debates internos e externos de maneira horizontal.

Os seminários e as oficinas deram início a uma rede de debates diversa e com escala nacional, as diretrizes construídas coletivamente darão origem a uma cartilha que contará também com glossário e coletânea de boas práticas. Contribuindo assim com o emprego das leis 10.639/03 e 11.645/08 e para que os museus possam dar mais um passo em direção à uma rede antirracista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GAMA, E. C. **Lugares de memória do povo de santo: patrimônio cultural entre museus e terreiros**. PhD thesis (History). Niterói: Universidade Federal Fluminense (UFF), 2018.

GOMES, Nilma. **Educação Integral articulada com educação para relações étnico-raciais é uma proposta transgressora**. Centro de Referência em Educação integral, 24/12/2024. Disponível em: **https://educacaointegral.**

org.br/reportagens/nilma-lino-gomes--educacao-integral-articulada-com-educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais-e-uma-proposta-transgressora/ Acesso nov. 2025.

GURAN, Milton (coord.). **Sítio Arqueológico Cais do Valongo. Proposta de inscrição na lista do patrimônio mundial**. IPHAN, 2014. Disponível em: **http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_Cais_do_Valongo_versao_Portugues.pdf Acesso set. 2025**.

LIMA, Monica. **História, patrimônio e memória sensível: o Cais do Valongo no Rio de Janeiro**. Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História, [S. l.], v. 15, n. 26, p. 98–111, 2018. DOI: 10.18817/ot.v15i26.657. Disponível em: <**https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/657**>; Acesso em: set. 2025.

LODY, R. **O negro no museu brasileiro: construindo identidades**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2005.

MENDES, João Luiz Guerreiro. **Quando o centro é a periferia**: dinâmica cultural na região portuária do Rio de Janeiro. Orientador: Profa. Dra. Leilah Landim Assumpção. 2013. 269 p. Tese de Doutorado (Pós-graduação em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PEREIRA, Júlio César Medeiros da Silva. **À flor da terra***: o Cemitério dos Pretos Novos no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2011.

SANCHES, Mônica [org.]. **Pretos Novos do Valongo***: Escravidão e hernaça africana no Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2024.

SOARES, Marisa C. and Lima, R. C. Africana do Museu Nacional. In **Objetos da escravidão: abordagens sobre a cultura material da escravidão e seu legado**, organised by Camilla Agostini. Rio de Janeiro: 7 letras, 2014.

VASSALLO, S.; CICALO, A.. **Por onde os africanos chegaram**: o Cais do Valongo e a institucionalização da memória do tráfico negreiro na região portuária do Rio de Janeiro. *Horizontes Antropológicos* 21(43): 239-271, 2015.

UM OLHAR PARA O QUE ULTRAPASSA AS MEDIDAS DE COMBATE AO RACISMO NA EDUCAÇÃO: professoras de arte e seus percursos forjadores de sensibilidades antirracistas[1]

Joana Pinho dos Santos[2]

Resumo

Este trabalho aborda a pesquisa de mestrado realizada de 2020 a 2023 sobre a relação entre o ensino de arte e o combate ao racismo, tendo por foco a Lei 10.639/03. A pesquisa investigou como professoras de arte se apropriaram das medidas de combate ao racismo na educação, superando a mera obrigatoriedade. A metodologia qualitativa incluiu pesquisa documental, questionários, entrevistas de história oral com quatro professoras que aplicavam a lei de forma estruturante e a escrita mobilizada pela pesquisadora que revela seu percurso em direção ao tema. Os resultados revelaram que essas professoras desenvolveram sensibilidades antirracistas por meio de percursos formativos diversos e vivências pessoais, influenciando suas ações docentes para além dos conteúdos programáticos, e visando forjar sensibilidades antirracistas em outros corpos.

Palavras-chave: Ensino; arte; sensibilidade; antirracista.

1 Trabalho apresentado no GT4 – Arte, formação e relações étnico-raciais. Coordenação: Profa Dra. Denise Espírito Santo durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Joana Pinho dos Santos: Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. E-mail: **joanapinho90@gmail.com.**

Este trabalho apresenta um panorama geral da pesquisa desenvolvida durante o curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, entre os anos de 2020 e 2023, sob orientação do Professor Doutor Amilcar Araujo Pereira, cujo trabalho final foi intitulado *Para além da obrigatoriedade das medidas de combate ao racismo na educação: percursos forjadores de sensibilidades antirracistas na ação docente do ensino de arte*. A pesquisa teve como tema central a relação entre o ensino de arte e as medidas de combate ao racismo na educação. Mais especificamente: o ensino de arte foi entendido dentro do componente curricular Arte, nas etapas de Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, e as medidas de combate ao racismo na educação abarcaram o conjunto de dispositivos legais instituídos a partir do primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e que tiveram por base demandas históricas colocadas pelo movimento negro (Gomes, 2012): a Lei n°10.639/03 (Brasil, 2003); o Parecer CNE/CP 03/04 (Brasil, 2004a); a Resolução CNE/CP 01/04 (Brasil, 2004b); e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013).

Grande parte das pesquisas levantadas realizadas dentro dessa temática articulavam o ensino de arte à Lei n°10.639/03. Havia em comum o fato de, de modo geral, se apontar para a importância do uso das dimensões histórico-crítica das imagens (Barbosa; Cunha, 2010), durante as aulas de arte. Parte delas enfatizava que o uso de obras de arte produzidas por artistas negras/os durante as ações docentes contribuíam para as construções positivas dos pertencimentos étnico-raciais das/os estudantes (Novais, 2019; Silva, 2018), o que permitiria refletir sobre o racismo no Brasil (Rodrigues, 2014; 2019), de modo a desfazer os estereótipos negativos sobre a população negra forjados dentro de uma lógica colonizadora (Santos, 2017). Outra questão identificada nas pesquisas foi a existência de uma predisposição docente para aplicação efetiva das medidas de combate ao racismo na educação (Trovão, 2019), o que se relacionaria ao reconhecimento da relevância da Lei nas vivências pessoais do corpo docente, pois "a vivência familiar ou questões de estudo acadêmico marcam a percepção das relações raciais dentro da sala de aula e as prioridades educacionais a serem desenvolvidas" (Silva, 2014, p. 109).

Considerando os estudos anteriores, o pressuposto foi que dentre as ações docentes no ensino de arte construídas a partir das medidas de combate ao racismo na educação, algumas superariam a obrigatoriedade do que estava descrito nas medidas. Essas práticas seriam pensadas pelas professoras de arte para além dos conteúdos programáticos ou de ações pontuais em datas comemorativas do calendário escolar; o uso de imagens negaria e extrapolaria a reprodução de estereótipos sobre corpos negros. A ação docente seria a partilha de reflexões, mediante as vivências de cada professora, relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira e à Educação das Relações Étnico-Raciais: algo que estruturaria e orientaria o modo de partilhar saberes com as/os estudantes.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar como a obrigatoriedade das medidas de combate ao racismo na educação foi apropriada pelas professoras no ensino de arte na perspectiva da Educação Básica. Desdobram-se três objetivos específicos: a) discutir os referenciais teóricos que permitiram analisar o ensino de arte em diálogo com as relações étnico-raciais; b) identificar elementos formativos e vivenciais que atravessam a construção de práticas docentes antirracistas; e c) analisar as ações docentes efetivamente realizadas, atentando para seus sentidos, limites e potencialidades.

A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa e combinou diferentes ações para colher informações que articulassem o ensino de arte às medidas de combate ao racismo na educação. O enfoque nessas infor-

mações foi a captação no modo particular com que cada professora de arte construiu suas ações docentes, fundamentadas nos compromissos que elas assumiram no trato das questões relativas à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e/ou Educação das Relações Étnico-Raciais. O caráter foi o de demonstrar as potencialidades das apropriações das medidas, com vistas às possibilidades efetivas de devir (Kilomba, 2019), enunciando ações, para que, a partir destas, outras possam emergir em seus respectivos contextos.

As ações utilizadas envolveram: a pesquisa documental, com revisão bibliográfica e análise documental; e a aplicação de questionários para localizar, identificar e obter informações básicas sobre as pessoas a serem entrevistadas que atuavam na Educação Básica, no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, no ensino público e/ou privado, bem como fizessem uso efetivo das medidas de combate ao racismo na educação. O questionário foi compartilhado em redes sociais que reuniam docentes da área e foram selecionadas para a realização das entrevistas docentes que responderam à questão "Você faz uso da Lei no 10.639/03 em sua aula?" com "Sim, não somente como temas, é também estrutura do planejamento das aulas". Das dezesseis respostas ao questionário, quatro foram selecionadas por terem afirmado fazerem uso das medidas de combate ao racismo na educação não apenas como tema, mas também como elemento estruturante do planejamento da ação docente. Após a seleção, foram realizadas entrevistas de história oral online3 com Ligia, Zenilza, Edvandro e Renata. A perspectiva da história oral aqui utilizada teve por referência a ênfase na recuperação e narração dos fatos por quem os viveu (Alberti, 2004), considerando suas escolhas e intenções. Outra ação necessária à metodologia foi a elaboração da escrita, em que foi considerado todo o percurso da pesquisadora em direção ao tema, assumindo as adaptações e reformulações que colocaram em contato as expectativas postas na escrita para o Exame Especial de Projeto de Dissertação de Mestrado; as falas das professoras de arte entrevistadas; as referências teóricas, musicais e artísticas; as discussões no grupo de pesquisa GEPEAR[4], as idas a exposições, bate-papos informais, entre outros.

Dentre os resultados da pesquisa, o primeiro ponto notado foi o predomínio do público feminino no perfil de docentes de arte que responderam à pesquisa e se enquadraram no recorte. Das dezesseis respostas ao formulário, quatorze foram de professoras e duas de professores. Dentre às respostas favoráveis ao uso das medidas de combate ao racismo na educação como elementos estruturantes nas aulas de arte, quatro foram dadas por professoras e uma por professor. Nesse sentido, a pesquisadora assumiu o plural feminino *professoras de arte* para referir-se ao grupo de docentes que participaram das entrevistas de história oral.

As professoras de arte entrevistadas apresentaram o seguinte perfil: Ligia, tinha mais de 65 anos, mulher, branca, professora da rede estadual do Rio de Janeiro no Colégio Estadual Reverendo Hugh Clarence Tucker, tinha mais de 25 anos de ação docente, possui Mestrado, não teve discussão sobre história e cultura africana e afro-brasileira e/ou educação para as relações étnico-raciais em sua formação e buscou curso sobre o tema. Zenilza, tinha entre 50-65 anos, mulher, preta, professora das redes municipal da cidade e estadual do Rio de Ja-

3 As entrevistas foram realizadas na modalidade online, em meados de 2022. Cada entrevista teve entre 01h e 2h de duração. Para cada docente houve uma entrevista e uma das professoras solicitou a realização de uma segunda entrevista, o que foi atendido pela pesquisadora.

4 GEPEAR é a sigla para Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista. Foi criado oficialmente em junho de 2016, sob a coordenação do Professor Doutor Amilcar Araujo Pereira. Participam do GEPEAR estudante de graduação, mestrado e doutorado, docentes que pretendem ingressar na pós-graduação na UFRJ e pessoas que têm interesse em participar das discussões e produzir conhecimento sobre o antirracismo e as relações étnico-raciais na Educação e sobre a implementação da Lei nº 10.639/03.

neiro[5], tinha entre 21 e 25 anos de ação docente, possui Pós-graduação, não teve discussão sobre história e cultura africana e afro-brasileira e/ou educação para as relações étnico-raciais em sua formação e buscou curso sobre o tema. Edvandro, tinha entre 34 e 49 anos, homem, branco, professor da rede federal na cidade do Rio de Janeiro, no Colégio Pedro II, unidade de São Cristóvão I, tinha entre 16 e 20 anos de ação docente, possui doutorado em andamento, teve discussão sobre história e cultura africana e afro-brasileira e/ou educação para as relações étnico-raciais em sua formação e buscou curso sobre o tema. Renata[6], tinha entre 34 e 49 anos, mulher, preta, professora da rede municipal do Rio de Janeiro, tinha entre 1 e 5 anos de ação docente, possui Mestrado, teve discussão sobre história e cultura africana e afro-brasileira e/ou educação para as relações étnico-raciais em sua formação e buscou curso sobre o tema.

O segundo ponto notado foi que as quatro professoras de arte entrevistadas tinham em comum aprofundamentos em outras formações acadêmicas, finalizadas ou não, dentro das diferentes linguagens da arte, como Arquitetura, Artes Cênicas, por exemplo. Elas demonstraram pensar o ensino de arte para priorizar a apropriação consciente das imagens do mundo para amparar a construção das/os estudantes enquanto seres políticas/os. As professoras criticaram os silêncios nas discussões que envolvessem História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e/ou Educação das Relações Étnico-Raciais em suas instituições formadoras para a docência, independentemente de terem feito suas Licenciaturas antes ou depois da obrigatoriedade da Lei nº10.639/03 (Brasil, 2003). A crítica centrou-se na identificação do privilégio da matriz eurocêntrica sobre os modos de construir e partilhar conhecimento na academia. Ainda assim, as professoras construíram meios de lidar com esses silêncios, entendendo a necessidade de existir e possibilitar a existência de outros corpos, fora dos modelos postos pela ordem colonial. Suas formações para docência em arte, que ultrapassavam a Licenciatura, possibilitaram uma abertura crítica no modo com que enxergavam seus campos de atuação e as abrangências de suas ações enquanto professoras de arte. Assim, demonstraram compreensão e aprofundamento nas teorias de ensino de arte que permeavam suas ações docentes e construíram meios para criticar às academias nas quais se formaram e se reinventar assumindo as críticas como estrutura para as reelaborações de suas práticas.

Outra questão percebida foi a existência de um percurso formativo ou, para além da formação em Licenciatura, que ajudou a forjar as sensibilidades antirracistas das professoras de arte entrevistadas. As identificações pessoais e o desenvolvimento de práticas éticas alinhadas às construções de sensibilidades antirracistas em outros corpos, independente da obrigatoriedade da Lei, tiveram relações com seus pertencimentos étnico-raciais e/ou por se integrarem às lutas de grupos minoritários, e também por perceberem a necessidade de se integrarem a uma luta maior, considerando a estrutura das opressões existentes, dadas as suas atuações junto a movimentos populares e a circulação de uma cultura de luta antirracista (Lima, 2018) entre esses meios. Outros elementos que compuseram esses percursos foram o trabalho em educação, dentro de espaços formais de ensino, pela circulação de uma cultura de luta antirracista integrada à cultura escolar; e o retorno dessas professoras à academia, em programas de pós-graduação, já tendo a ação docente e a crítica ao eurocentrismo na academia consolidadas e visando contribuir para que sensibilidades antirracistas fossem forjadas e reformuladas na também na academia.

Foi demonstrado que as ações docentes de cada professora de arte entrevistada tinham relação com seus distintos percursos formativos para as construções de suas sensibilidades

5 A pedido da professora, os nomes das escolas em que atuava não foram divulgados.

6 Renata foi o nome fictício escolhido pela professora. Ela também solicitou que o nome da escola em que trabalhava não fosse divulgado.

antirracistas. Assim, a professora Ligia orientava toda a sua prática à abertura de espaço, em suas aulas, para as lideranças comunitárias: o entorno da escola era o elemento central na condução dos processos de despertar para as consciências, algo absolutamente relacionado às suas vivências em movimentos populares. A professora Zenilza aproveitava os momentos de dúvida e conversas paralelas, em que as/os estudantes se colocavam, para introduzir saberes de modo despretensioso, o que dialogava com sua atenção à geração de momentos de expressão das/os estudantes. O professor Edvandro, muito alinhado a um núcleo de ensino, pesquisa e prática, formado por professoras de arte no Pedrinho[7], enfatizava a necessidade de vivenciar um currículo em que História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais fossem elementos centrais. A professora Renata, por sua trajetória pessoal de identificação com a discussão e com as/os estudantes, considerava as histórias de vida das/os estudantes como ponto central de suas aulas, o que implicava na valorização das produções desses.

Conclui-se que as professoras de arte entrevistadas não apenas aplicaram as medidas de combate ao racismo em suas aulas, mas também, a partir de seus distintos percursos formativos, dos quais suas ações docentes eram parte, forjaram, e seguem forjando, suas sensibilidades antirracistas. Suas ações docentes vislumbravam afetar outros corpos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para que outras sensibilidades antirracistas sejam forjadas. As ações ultrapassaram a obrigatoriedade da Lei: compreenderam um compromisso em elaboração pelas professoras de diferentes modos. Suas ações docentes eram um dos muitos pontos de seus percursos formativos. As ações, em si, não eram elementos que finalizavam o processo: ao contrário, elas davam pistas de quais caminhos foram percorridos.

7 Nome popular ao Colégio Pedro II, campus São Cristóvão I, que atende ao Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. O lugar da história oral: o fascínio do vivido e as possibilidades de pesquisa. *In*: ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20providências**. Acesso em: 4 set. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004a**. Homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, teve como relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, MEC, 2024a. Disponível em: **http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf**. Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução no 1, de 17 de julho de 2004b**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, MEC,

2024b. Disponível em: **http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf**. Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013. Disponível em: **http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf**. Acesso em: 22 ago. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: Ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012. Disponível em: **https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt.** Acesso em: 24 nov. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Thayara Cristine Silva de. **A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

NOVAIS, Karyna Barbosa. **Educação étnico-racial no ensino de artes visuais**. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) – Universidade Federal De Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: **https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9510/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Karyna%20Barbosa%20Novais%20-%202019.pdf**. Acesso em: 11 out. 2021.

RODRIGUES, Marcelino Euzebio. **Silenciando a cor: o trato pedagógico da cultura afro-brasileira no ensino de Artes do Município do Rio de Janeiro**. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ, 2014. Disponível em: **https://tede.ufrrj.br/jspui/bitstream/jspui/4315/2/2014%20-%20Marcelino%20Euzebio%20Rodrigues.pdf**. Acesso em: 11 out. 2021.

RODRIGUES, Marcelino Euzebio. **Sensibilidades decoloniais da afrodescendência**: conflitos e desestabilizações como práticas antirracistas no ensino de arte. 2019. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: **https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/16556/5/Tese%20-%20Marcelino%20Euzebio%20Rodrigues%20-%202019%20-%20Completa.pdf**. Acesso em 11 out. 2021.

SANTOS, Joana Pinho dos. **Para além da obrigatoriedade das medidas de combate ao racismo na educação**: percursos forjadores de sensibilidades antirracistas na ação docente do ensino de arte. 2023. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SANTOS, Juliana Oliveira Goncalves dos. **Lei 10.639/2003**: Revendo Paradigmas na Arte/Educação. 2017. 227 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (SEDE), São Paulo, 2017. Disponível em: **https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153192**. Acesso

em: 11 out. 2021.

SILVA, Andrea Luisa Frazao. **As artes visuais afrodescendentes contemporâneas**: o en-sino-aprendizagem da arte e a Lei No 10.639/2003 nos espaços educacionais. 2018. 225f. Dissertação (Mestrado Profissional em PROFARTES) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: **https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/2377/2/Andr%c3%a9a%20Luisa%20Fraz%c3%a3o.pdf**. Acesso em: 12 out. 2021.

SILVA, Sirlene Ribeiro Alves da. **Construções e identidades**: relações entre arte, memória e identidade na educação de jovens e adultos. 2014. 116f. Dissertação (Mestrado em Relações Etnicorraciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2014. Disponível em: **http://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/28_Sirlene%20Ribeiro%20Alves%20da%20Silva.pdf**. Acesso em: 11 out. 2021.

TROVÃO, Fernanda Fares Lippmann. **A arte visual africana e afro-brasileira na educação básica**: apropriações e significados no ensino da arte. 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado Pro-fissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: **https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=70106&idprograma=40001016080P7&anobase=2019&idtc=41**. Acesso em: 12 out. 2021.

ENTRE TRAÇOS E IDENTIDADES: símbolos e signos de empoderamento em autorrepresentações de estudantes negros[1]

João Pedro da Silva Costa[2]

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar e refletir sobre as diferentes formas de autorrepresentação realizadas por estudantes durante uma oficina de artes visuais com discentes do ensino médio em um colégio estadual da cidade do Rio de Janeiro. A análise contempla a ideia de corpo sob perspectivas conceituais, sociais e simbólicas, relacionando signos de poder, resistência e empoderamento, bem como destacando a presença da cultura visual como um meio significativo para construir novas percepções sobre identidade e pertencimento. Além disso, busca-se estabelecer um paralelo entre os objetivos da oficina e o trabalho de artistas contemporâneos que utilizam a autorrepresentação e a identidade étnico-racial em suas produções artísticas, de modo a expressar experiências pessoais que se ampliam e refletem coletivamente no espaço social.

Palavras-chave: Corpo; autorepresentação; identidade étnico-racial; cultura visual.

1 Trabalho apresentado no GT4 – Arte, formação e relações étnico-raciais durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 João Pedro da Silva Costa: Mestrando na Universidade do Estado do Rio de Janeiro pelo Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES), Rio de Janeiro, RJ. E-mail: **joao.costa2306@gmail.com**

Produção

O corpo, em qualquer sociedade, desempenha papéis sociais, culturais, simbólicos e políticos, moldando identidades individuais e coletivas. É difícil compreender a relação do corpo como objeto identitário sem considerar suas funções e significados para cada indivíduo. Nesse sentido, "as representações do corpo, e os saberes que as alcançam, são tributários de um estado social, de uma visão de mundo, e, no interior desta última, de uma definição de pessoa" (Le Breton, 2011a, p. 18). Assim, pensar a representação do corpo artisticamente não é distinto. Ao olhar para si com a intenção de representá-lo, o sujeito realiza uma curadoria de si, selecionando características, elementos e signos que o constituem. Esse processo demanda atenção e dedicação específicas, possibilitando a identificação dos elementos visuais que estruturam sua identidade.

Nesse processo de autoanálise, o corpo deixa de ser apenas corpo para se tornar campo investigativo. O que antes parecia natural passa a assumir valor no momento da autorrepresentação artística. Durante a investigação e a seleção dos signos identitários, as engrenagens que movimentam a prática artística começam a girar.

A compreensão desse conjunto de elementos como formuladores da identidade revela que somos constituídos por sentidos que comunicam ao mundo quem somos, evidenciando o que Le Breton (2011b, p. 18) chama de "construção simbólica". O corpo, portanto, é entendido como obra de uma construção social e cultural. Ao refletirmos sobre as individualidades, constatamos que os sujeitos recorrem ao corpo para expressar singularidade, mas, nesse percurso, emergem signos compartilhados por outros indivíduos de um mesmo grupo. Assim, o corpo se apresenta como espaço de distinção entre o "eu" e o "outro", mas também como lugar de aproximação entre pares. Na busca por evidenciar a individualidade, o sujeito revela uma coletividade que se estabelece dentro da própria experiência singular.

Essa análise sobre a busca da individualidade em autorrepresentações torna-se evidente ao se observar os desenhos elaborados na oficina *Corpo-sou*, desenvolvida com estudantes do segundo e terceiro anos do ensino médio de uma escola pública do Rio de Janeiro. É na produção desses alunos que se percebem cruzamentos identitários significativos.

FIGURA 1 – ALUNO FUTEBOL 1



FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 2 – ALUNO FUTEBOL 2



FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 3 – ALUNO FUTEBOL 3



FONTE: ACERVO PESSOAL

A partir dessas imagens, destaca-se um recorte de gênero explícito na produção dos discentes masculinos. A representação de si com uniformes de futebol tornou-se ponto estruturante da identidade particular de cada um. Essa escolha reflete o desejo de pertencimento a algo maior, sensação vivenciada em torcidas e eventos esportivos. Aidar e Leoncini (2000) observam o papel do futebol como válvula social para jovens e adultos, possibilitando sensações de vitória, sucesso e reconhecimento em relação a um grupo. É intrigante notar que, na uniformização — isto é, na padronização visual dos corpos —, esses estudantes percebem suas

particularidades sendo expressas e, ao mesmo tempo, agregadas a um coletivo de interesse comum. Como lembra Nilma Lino Gomes:

> Somos sujeitos corpóreos e usamos o nosso corpo como linguagem, como forma de comunicação. O que será que o aluno negro nos comunica por meio de seu corpo? Com a sua postura? Pela maneira como cuida do seu corpo? Como ele se apresenta esteticamente? (Gomes, 2003, p. 173).

Durante a oficina, alguns compartilharam o desejo de se tornarem jogadores de futebol, vislumbrando na profissão uma possibilidade de ascensão social. Esse imaginário é reforçado pelas grandes mídias, que utilizam personalidades do esporte para alimentar a ideia de que o sucesso está ao alcance de todos — embora, na prática, essa realidade seja restrita a poucos. Em outra produção, um estudante representou seu desejo de ser lutador profissional, demonstrando empenho na elaboração artística. Essas experiências reforçam que, quando os alunos se envolvem em propostas que dialogam com suas paixões e identidades, emergem trabalhos mais sensíveis e potentes.

FIGURA 4 – ALUNO LUTADOR



FONTE: ACERVO PESSOAL.

Outro elemento observado como elo nas autorrepresentações foi o uso de símbolos e marcas de prestígio, como Nike, Adidas, Hugo Boss, Oakley e Calvin Klein. Mais do que gosto pessoal, essas escolhas revelam o desejo de poder — poder ter, poder usar, poder associar o corpo a marcas que, pela cultura visual, se projetam como sinônimo de status. O corpo torna-se, assim, suporte de valorização de si. No caso de meninos negros, tal escolha adquire uma camada adicional de significado, funcionando como forma de ressignificar corpos historicamente desvalorizados. Embora o fenômeno tenha se destacado entre os meninos, também esteve presente nas produções femininas.

FIGURA 5 – NIKE



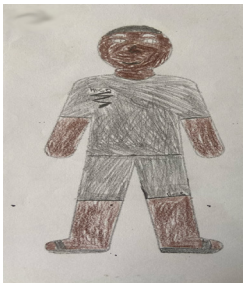
FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 6 – NIKE 2



FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 7 – HUGO BOSS



FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 8– CALVIN KLEIN



FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 9 – TENIS NIKE



FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 10 – CROPPED NIKE



FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 11 – CROPPED NIKE 2



FONTE: ACERVO PESSOAL

Enquanto o esporte funcionou como elo nas representações dos meninos, o cabelo surgiu como ponto de ligação entre as meninas. A estética capilar aparece como símbolo de diversidade e identidade, sem anular individualidades. "O corpo pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário" (Gomes, 2003, p. 173). O cabelo, antes alvo de conflitos e práticas de alisamento, agora é representado de maneira afirmativa, sinalizando uma nova consciência entre as adolescentes.

FIGURA 12 – ALUNA 1



FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 13 – ALUNA 2



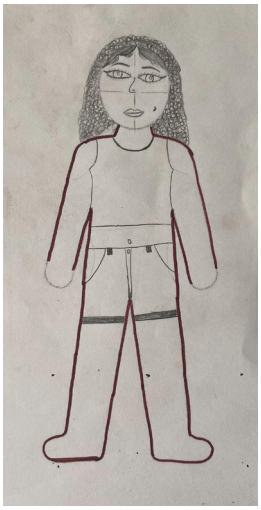
FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 14 – ALUNA 3



FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 15 – ALUNA 4



FONTE: ACERVO PESSOAL

O reconhecimento dos fios crespos e cacheados como características identitárias e

ancestrais revela que não se trata apenas de cabelo, mas de uma construção étnico-racial e cultural. Nesse sentido:

> O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário (Gomes, 2003, p. 174).

A valorização do cabelo natural não deve ser reduzida à simples rejeição do alisamento. Trata-se, sobretudo, de combater a imposição estética, promovendo liberdade e autonomia na escolha. O objetivo do debate racial é garantir que meninas negras se reconheçam como parâmetro de beleza, e que sua decisão estética seja resultado de letramento e empoderamento, e não de pressão social.

Nesse contexto, artistas contemporâneas exploram o cabelo como linguagem artística. Zanele Muholi, fotógrafa sul-africana, documenta a vida de pessoas negras LGBTQIA+ e realiza autorretratos que abordam identidade e ancestralidade. Em sua série *Somnyama Ngonyama*, a fotografia *Qiniso* mostra a artista de perfil com pentes garfos nos cabelos, elemento de forte valor estético e cultural. Já Laetitia Ky, artista feminista da Costa do Marfim, utiliza tranças para criar esculturas sobre feminismo, empoderamento e identidade, alcançando milhões de pessoas por meio das redes sociais.

O paralelo entre essas artistas e a oficina *Corpo-sou* evidencia que não se trata apenas de cabelo, mas de símbolos e discursos ressignificados e empoderados pela comunidade negra feminina. Em diferentes campos de produção — sejam espaços expositivos ou escolares —, noções de identidade e subjetividade negra são disseminadas e fortalecidas. A propagação dessas imagens pelas mídias digitais amplia a cultura visual de sujeitos que passam a se reconhecer nelas. Como observa Mirzoeff, a fotografia constitui um marco na cultura visual, por oferecer novas formas de representação da vida cotidiana, de forma que

> [a] invenção da fotografia encontra-se na culminância de décadas de experimentação com mídias visuais em um esforço de encontrar meios mais rápidos e mais exatos de representação do que os oferecidos pelas artes visuais tradicionais (Mirzoeff, 1999, p. 65).

Nesse sentido, as produções de Muholi e Ky tornam-se ferramentas potentes para difundir noções de identidade racial e cultural, reverberando em práticas como as da oficina *Corpo-sou*.

CONCLUSÃO

Permitir que os estudantes sejam agentes de criação de suas representações visuais significa abrir espaço para o agir artístico e identitário, evidenciando suas percepções de mundo e de si mesmos. Nesse processo, a cultura de massa reorganiza e estabelece novos sentidos para a cultura visual, possibilitando que os discentes se reconheçam em personalidades, signos e símbolos que alimentam sonhos e perspectivas de futuro.

Experiências como a oficina *Corpo-sou* dialogam com a legislação educacional brasileira, em especial as Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Ao propor atividades que estimulam o reconhecimento de signos culturais e identitários, abre-se caminho para que os estudantes articulem saberes escolares e experiências pessoais, fortalecendo subjetividades e coletividades.

Assim, a prática da autorrepresentação demanda dos estudantes um olhar sensível e poético sobre si mesmos, permitindo que se reconheçam como protagonistas de suas narra-

tivas visuais. Esse exercício contribui não apenas para a valorização individual, mas também para a construção coletiva de um imaginário que reforça a importância do corpo enquanto suporte de símbolos de identidade, empoderamento e pertencimento.

REFERÊNCIAS

AIDAR, A. C. K.; LEONCINI, M. P. Evolução do futebol e do futebol como negócio. In: AIDAR, A. C. K. et al. (org.). **A nova gestão do futebol**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Tradução de Fábio dos Santos Creder Lopes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.

MIRZOEFF, Nicholas. **An Introduction to Visual Culture**. London; New York: Routledge, 1999.

GT 5
MUSICALIDADES E AUDIOVISUALIDADES NO ENSINO DAS ARTES

COORDENAÇÃO
PROF. DRA. ANA VALÉRIA DE FIGUEIREDO

"O QUE IMPORTA É A ESTRADA, BEM."[1]: Cineclube CECIERJ[2]

Caroline Alciones de Oliveira Leite,[3]
Chloé Brune Braga Fernandes,[4]
Mariana Franco Teixeira[5]

Resumo

Esta proposta de comunicação dedica-se a uma investigação sobre os impactos das atividades do Cineclube CECIERJ em processos de ensino/aprendizagem. Apresenta-se um breve histórico sobre o programa criado no âmbito da Vice-Presidência Científica da Fundação CECIERJ em sua relação com polos do Consórcio CEDERJ, ressaltando que o Cineclube atende, notadamente, o público infanto-juvenil. Um atendimento que extrapola os limites formais da comunidade acadêmica com a pretensão de ampliá-la desde a perspectiva da criatividade. Problematiza-se a contribuição que um programa de artes tem a oferecer dentro de um setor institucional de divulgação científica, bem como apresenta-se uma crítica à noção quantitativa de atendimento ao público face a ganhos silenciosos e não mensuráveis a partir das artes como parte preponderante da estrada educacional.

Palavras-chave: Cineclube CECIERJ; estrada educacional; criatividade; cinema.

1 Trecho da fala da personagem Vovó Juju, da série Irmão do Jorel, episódio "Em Busca de Liberdade" (2017).

2 Trabalho apresentado no GT5 – Musicalidades e Audiovisualidades no Ensino das Artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4° Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

3 Doutora em Artes Visuais (UFRJ) e mestre em Estudos Contemporâneos das Artes (UFF). É servidora da Fundação CECIERJ, representante da ANPAP no Estado do Rio de Janeiro e membro titular do Conselho Deliberativo da ANPAP. Realizada Pós-Doutorado no PPGCA-UFF. E-mail: **carolinealciones@gmail.com**.

4 Doutorando e Mestre em Estudos Contemporâneos das Artes (PPGCA-UFF). Bacharel em Artes pela UFF e licenciado em Artes Visuais pelo Claretiano. Bolsista pesquisador de Treinamento e Capacitação Técnica (TCT) FAPERJ/Fundação CECIERJ. E-mail: **chloebrunebr@gmail.com**.

5 Doutora e mestre em História (UERJ). Bolsista TP1 do Cineclube CECIERJ/Fundação CECIERJ. E-mail: **marianafra@gmail.com**.

Extrapolar limites

Criado a partir do desejo de democratizar o acesso à arte cinematográfica às populações locais de diferentes cidades que abrigavam Polos de Educação Superior a Distância do Consórcio CEDERJ, em 2012, o Cineclube CECIERJ pretende, desde então, se articular no estímulo ao público escolar em atividades por meio das artes, configurando-se, também, como uma estratégia de divulgação das atividades da Fundação CECIERJ pelo estado do Rio de Janeiro. O primeiro programa da Fundação CECIERJ eminentemente dedicado às artes teve unidades em cidades distintas, conforme as possibilidades da administração pública e os contextos permitiam sua atuação. Com o retorno de suas atividades presenciais pós-pandemia em setembro de 2024, o Cineclube CECIERJ atualmente possui quatro unidades, nas cidades de São Gonçalo, Duque de Caxias, Paracambi e Mangaratiba.

Dessa forma, o Cineclube se configura como uma importante estratégia de divulgação das ações e dos programas da Fundação CECIERJ no estado do Rio de Janeiro, aproximando a instituição de diferentes realidades locais e fortalecendo sua presença no interior e na capital. Para além de um lugar de lazer e de fruição audiovisual, o Cineclube CECIERJ consolida-se, notadamente, como um agente de mediação cultural, promovendo a integração entre a educação, a arte e a comunidade, contribuindo para a construção de uma experiência que se pretende aprofundada e significativa.

O público do Cineclube CECIERJ é heterogêneo no que diz respeito às suas variações geográficas, ainda que composto, majoritariamente, por estudantes do público infanto-juvenil de unidades escolares, sobretudo da rede pública. Essa diversidade amplia o alcance do programa, na medida em que reúne participantes de diferentes regiões e realidades socioculturais em torno de uma experiência cinematográfica. O programa, vinculado à Vice-Presidência Científica da Fundação CECIERJ, desempenha um papel essencial no processo de ensino ao garantir o acesso a um bem cultural análogo ao cinema, promovendo a exibição de filmes, bem como a realização de debates mediados que incentivam a reflexão crítica. Além disso, em programações especiais, também são realizadas oficinas, palestras e outras atividades formativas que contribuem para a diversificação do repertório dos participantes, consolidando o Cineclube como um espaço de diálogo, aprendizagem e valorização da cultura audiovisual.

A propósito das populações locais atendidas pelo Cineclube, observa-se que o alcance do programa extrapola significativamente o limite da comunidade acadêmica da Fundação CECIERJ. Suas atividades abarcam crianças, adolescentes e adultos que, em um futuro próximo, ou distante, podem vir a integrar formalmente essa comunidade, seja por meio dos cursos ofertados pela instituição, seja por outras formas de participação acadêmica e cultural. Contudo, mesmo antes de qualquer vínculo institucional, esse público já compõe aquilo que podemos chamar de comunidade sensível da Fundação, pois participa de um espaço de formação, de troca e de experimentação estética que se articula com o *ethos* educativo da Fundação CECIERJ. Nessa perspectiva, o Cineclube opera como um dispositivo de reconfiguração do sensível que, nos termos do filósofo francês Jacques Rancière, contribui para "a paisagem do perceptível e do pensável [modificando] o território do possível e a distribuição das capacidades e incapacidades" (Rancière, 2012, p. 48-49).

Assim, ao proporcionar novas formas de ver, sentir e interpretar o mundo, a iniciativa amplia horizontes para sujeitos de diferentes idades e contextos sociais, posicionando-se como agente de democratização cultural e de ampliação das possibilidades educativas no território fluminense.

Um programa de sonhos

FIGURA 1 – SESSÃO DE REINAUGURAÇÃO DO CINECLUBE CECIERJ — PARACAMBI. ESPAÇO DA CIÊNCIA DE PARACAMBI, JUNHO DE 2025

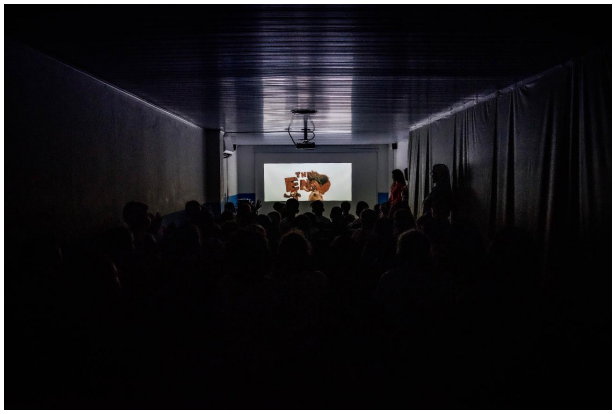


FOTO: CECIERJ/FILL DUTRA.

Nas ações do Cineclube CECIERJ, foi possível identificar a importância de propiciar um ambiente esteticamente agradável, bem equipado e limpo, algo referendado por relatos escritos e não identificados que tivemos a oportunidade de coletar durante a I Mostra do Cineclube CEDERJ: *Mulheres*, realizada em março de 2018: "Um espaço ótimo, bem refrigerado, ótimo para ser utilizado!!!"; "Tudo de graça, fomos bem recebidos, tudo limpo / Tá tudo lindo aqui... Fé"; e "Achei muito interessante o local. Muito agradável". A satisfação demonstrada pelo público de estudantes em estar em um ambiente agradável reflete a formulação de Paulo Freire (2002) a respeito da relevância em oferecer um espaço limpo e esteticamente agradável como pormenores que possuem um peso significativo na experiência do estudante.

Além disso, segundo Paulo Freire (2002), esses detalhes ou particularidades não são meros detalhes periféricos, mas elementos que carregam um peso simbólico e pedagógico significativo, pois comunicam ao estudante que ele é valorizado, respeitado e merecedor de condições dignas para aprender. A ambientação torna-se, dessa forma, um espaço de diálogo. Afinal, ao situar-se em um espaço que convida à permanência, à atenção e ao conforto, o estudante ou o público percebe que sua presença é considerada e que o conhecimento que ali será construído importa (Freire, 2002).

No contexto do Cineclube CECIERJ, essa experiência estética fortalece o envolvimento com a exibição e com as atividades propostas, além de contribuir para a formação de vínculos positivos com o próprio ato de aprender, reforçando a teoria de Paulo Freire (2002) de que a educação acontece igualmente nos gestos, na ambientação e nos cuidados que moldam o cotidiano do ambiente escolar e cultural.

As unidades do Cineclube CECIERJ contam com a presença do público mediada por agendamentos de professores, educadores e diretores de instituições de ensino que reconhecem no Cineclube uma oportunidade de estabelecer "'intimidade' entre saberes curriculares fundamentais aos estudantes e a experiência social que eles possuem como indivíduos" (Freire, 2002, p. 16). A respeito da importância da presença-parceria docente nas sessões do Cineclube CECIERJ, vale destacar a fala da professora Clayde Mara Venâncio, Diretora do Polo CEDERJ de São Gonçalo até 2019, onde o público é formado majoritariamente por crianças. Sempre que esteve presente nas sessões do Cineclube, a professora-diretora fazia questão de conversar com as crianças antes de cada sessão, explicando que aquele espaço, a sala onde funciona o Cineclube CECIERJ, fazia parte da Universidade, um espaço no qual crianças e adolescentes podem assistir a filmes e que, anos mais tarde, poderão regressar enquanto estudantes universitários. Uma fala que passou a ser reproduzida em todas as sessões do Cineclube CECIERJ — universos que se entrelaçam na construção de um terreno propício ao sonhar e no encorajamento à concretização de sonhos (Alves, 2005, p. 29).

A Fundação CECIERJ se fortalece ao compreender o Cineclube CECIERJ como parte preponderante da democratização do ensino,

uma vez que o acesso a bens e a equipamentos científico-culturais é capaz de fortalecer a perspectiva educacional em espaços onde seja possível fundamentar a possibilidade de emancipação (Almeida, 2017; Bragança, 2015). Todas as vezes em que o Cineclube CECIERJ atende uma única pessoa que seja, sementes são jogadas na direção dos sonhos dos mais distintos sujeitos e não há sucesso maior do que receber de um ou de vários, a atenção por um período de cerca de duas horas em um mundo cujas interações passaram a ser pautadas por períodos de 30 segundos. Assim, o Cineclube reafirma a potência transformadora do encontro presencial, do tempo compartilhado e da fruição coletiva da arte, valores que sustentam a missão pública da Fundação CECIERJ.

Portanto, ao disponibilizar produções audiovisuais, debates e atividades formativas em localidades que, muitas vezes, carecem de oferta de equipamentos culturais, o Cineclube cria condições concretas para que estudantes, professores e comunidades inteiras possam vivenciar experiências estéticas que estimulam a sensibilidade, o pensamento crítico e a imaginação. Nesse sentido, cada sessão realizada — mesmo quando destinada a um único participante — representa a semeadura de possibilidades futuras, abrindo vias para que sonhos, projetos e identidades diversas encontrem espaço para florescer.

A criatividade como vetor

FIGURA 2 — SESSÃO DE INAUGURAÇÃO DO CINECLUBE CECIERJ — MANGARATIBA. FAETEC DE MANGARATIBA, ABRIL DE 2025



FOTO: CECIERJ/FILL DUTRA.

Se em seus primeiros dois anos de implementação o Cineclube atendeu a um público total de 2073 pessoas em 98 sessões realizadas, em 2015 foram atendidas 2793 pessoas em 131 sessões. Mesmo durante a severa crise fiscal atravessada pelo Estado entre os anos de 2016 e 2018, o Cineclube manteve-se atuante, apesar do evidente impacto de atendimento no ano de 2018, quando foi necessário estabelecer parcerias para suprir a falta do contrato de direitos de exibição. Por outro lado, 2019 foi o ano em que o Cineclube CECIERJ atendeu a seu maior público — 3709 em 123 sessões. Ao retornar após suas atividades presenciais, em setembro de 2024, em Angra dos Reis por apenas 15 dias, em Duque de Caxias e em São Gonçalo, o Cineclube CECIERJ atendeu a um público total de 1787 pessoas em 94 sessões realizadas — todas com a oferta de debates após a exibição dos filmes. Uma conquista possível a partir da formação de uma equipe de bolsistas e que corresponde a uma atuação cada vez mais consistente do Cineclube CECIERJ.

Se, por um lado, o quantitativo de público por sessão pode ser lido como inexpressivo se comparado a programas diversos, da

esfera pública ou privada, de atendimento à sociedade, por outro, o Cineclube CECIERJ compreende que seu sucesso se encontra mais adiante dos números. Ao recusar a mensuração objetiva de seus impactos por meio de índices tradicionais, o Cineclube CECIERJ propõe uma forma alternativa de construção do conhecimento, por meio da qual a criatividade e a experimentação se tornam os principais vetores de transformação. Assim como Halberstam (2020) sugere que o fracasso pode ser uma estratégia de resistência contra normas institucionalizadas, o Cineclube CECIERJ rejeita métricas padronizadas e defende que a educação deve estar aberta à subjetividade e à imprevisibilidade dos processos artísticos e científicos.

Mesmo que precise prestar contas à estrutura na qual está inserido de quantificações de sessões, de público, de filmes exibidos e de outros tantos números, seu real compromisso se define pelos impactos subjetivos e difíceis de mensurar que promove na formação, processo frequentemente silencioso, de seus participantes. Mais do que um destino para estudantes, professores e público local, o Cineclube CECIERJ busca apresentar-se como parte da estrada educacional.

A compreensão da criatividade como vetor projeta-se mais adiante da ideia de produção artística, alcançando a noção de que o contato sistemático com imagens, narrativas e debates amplia o horizonte perceptivo dos participantes. Em cada sessão, as escolhas curatoriais — sejam filmes de animação, produções nacionais e internacionais, ou grandes clássicos cinematográficos — organizam um percurso sensível no qual o público pode se reconhecer ou se estranhar, e é justamente nesse jogo entre identificação e deslocamento que se gesta a potência educativa. A criatividade emerge, assim, na recepção dos filmes, mas sobretudo, no modo como os espectadores elaboram, subjetivamente, tais experiências.

Além disso, os debates realizados após as sessões reforçam uma pedagogia dialógica que se opõe às formas tradicionais de transmissão de conhecimento. A escuta, o acolhimento de múltiplas interpretações e o estímulo a leituras plurais permitem que crianças, adolescentes e adultos percebam que suas percepções também são legítimas e relevantes. Esse reconhecimento, ainda que silencioso, desloca o paradigma da autoridade única do saber e estimula a criatividade intelectual e afetiva de cada sujeito.

Outro ponto relevante é o papel desempenhado pelos bolsistas na realização das sessões. São eles que constroem pontes entre o universo fílmico e os repertórios do público, articulando perguntas, provocando o diálogo e estabelecendo conexões com temas sociais contemporâneos. Tal prática favorece a criação de um ambiente propício à invenção, no qual o aprendizado deixa de ser uma meta final e passa a ser entendido como um movimento contínuo e aberto — uma estrada em que cada passo importa.

Por essa razão, a criatividade como vetor não deve ser lida como algo ingênuo, mas como uma tomada de posição política e epistemológica: deslocar o foco dos números para os processos; das metas programáticas para as potências subjetivas; das estatísticas para as histórias individuais que se constroem no encontro com as artes. Nesse sentido, cada sessão do Cineclube CECIERJ é uma oportunidade de sensibilização, de formação estética e de ampliação da imaginação social — elementos fundamentais para uma educação que se deseja transformadora.

A contrapelo de protocolos, a criatividade

FIGURA 3 – SESSÃO DO CINECLUBE CECIERJ — SÃO GONÇALO. POLO CEDERJ – SÃO GONÇALO, MAIO DE 2025



FOTO: BRUNE BRAGA.

A propósito do fato de o Cineclube CECIERJ ser sediado no âmbito de uma Vice-Presidência Científica, abre-se espaço para a reflexão de que, se, por um lado, é irrefutável o quanto os avanços tecnológicos permitiram ganhos às artes, por outro, parece preponderante observar os ganhos que as artes podem propiciar às ciências e às pesquisas acadêmicas. Por intermédio de um modo criativo de observação de mundo, a melhor contribuição que as artes podem dar às pesquisas acadêmicas e às ciências está, justamente, na criatividade. Ao expandir o alcance da percepção humana e ampliar os canais do discurso emocional (Kubler, 2008), as artes contribuem para aguçar o olhar do cientista para além daquilo que protocolos consolidados postulam, propiciando a emergência de inovações científicas. O Cineclube CECIERJ compreende que a melhor contribuição que pode oferecer à Educação e às ciências a partir das artes está no âmbito da criatividade, a contrapelo de protocolos e em direção a saltos científicos possíveis na proximidade das ciências com as artes, fomentando a radicalidade do pensamento, a contundência da formulação e o olhar destemido.

Aprofundando essa reflexão, é possível compreender que o diálogo entre ciência e arte não ocorre de maneira linear, mas sim rizomática: múltiplas entradas, conexões inesperadas e encontros que produzem conhecimento de modos não hierarquizados. Ao acolher corpos diversos, repertórios culturais distintos e formas heterogêneas de leitura, o ambiente do Cineclube funciona como um laboratório de experimentação cognitiva. Nesse contexto, os espectadores exercitam competências interpretativas que transbordam a experiência cinematográfica e passam a integrar seu modo de perceber o mundo.

O pensamento científico, frequentemente associado à objetividade e ao rigor metodológico, também se beneficia da desestabilização criativa proporcionada pelas artes. A exposição a narrativas plurais, sobretudo aquelas que rompem normas visuais, narrativas e simbólicas, desloca modos cristalizados de observar fenômenos. A sensibilidade desenvolvida por meio das artes, conforme argumenta Kubler (2008), amplia não apenas o repertório emocional, mas também a capacidade de formular perguntas inéditas — elemento fundamental no avanço das ciências.

Nesse sentido, o Cineclube CECIERJ atua como dispositivo epistemológico que tensiona a lógica burocrática das políticas públicas. Sua atividade, ancorada em uma pedagogia crítica, insiste que o conhecimento não pode ser totalmente protocolizado. A ciência avança quando se permite contaminar-se por formas outras de pensamento, quando reconhece a potência das narrativas sensíveis, quando aceita que a imaginação é parte do processo investigativo. Assim, o Cineclube reafirma que a criatividade não é um adendo supérfluo, mas sim o centro nevrálgico das práticas científicas e educativas.

Além disso, a presença constante de crianças e adolescentes reforça a necessidade de imaginar outros modos de produzir sa-

ber em instituições científicas. Esses jovens, muitas vezes afastados dos espaços formais de pesquisa, são convidados a dialogar com obras que lhes permitem formular hipóteses, compreender relações de causa e efeito, interpretar símbolos e desenvolver estratégias narrativas — operações intelectuais que ressoam diretamente no campo científico.

O Cineclube CECIERJ, portanto, contraria o paradigma da neutralidade metodológica e sustenta que a criatividade é uma forma de conhecimento. Ao operar a contrapelo dos protocolos, abre passagem para formas de pensar que acolhem contradições, afetos, ambiguidades e dúvidas — elementos essenciais para a pesquisa ousada, inventiva e socialmente transformadora. Em uma sociedade que tende a estreitar as possibilidades de imaginar futuros, o Cineclube atua no sentido de se apresentar como um espaço de resistência sensível, apostando na criatividade como força política, pedagógica e científica, como parte da preponderante da estrada educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista** (UFMG), v. 33, p. 1-27, 2017.

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas (SP): Versus Editora, 2005.

BRAGANÇA, Maurício de. Cinema e educação: por uma pedagogia indisciplinada da imagem. **Revista ECCOM**, v. 6, n. 12, jul.- dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HALBERSTAM, Jack. **A arte queer do fracasso**. Recife: CEPE, 2020.

IRMÃO do Jorel. Episódio: Em Busca de Liberdade [série de televisão]. Direção: Juliano Enrico, Rodrigo Soldado. Produtores: Zé Brandão, Felipe Tavares. Brasil: Cartoon Network, 2017, (11 min), HDTV.

KUBLER, George. **The Shape of Time**: Remarks on the History of Things. New Haven: Yale University Press, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ALTERIDADE E EMPODERAMENTO: Cineclube CECIERJ – Duque de Caxias[1]

Caroline Alciones de Oliveira Leite,[2]
Nathália Jacinto Ferreira[3]

Resumo

A partir da experiência do Cineclube CECIERJ na cidade de Duque de Caxias, programa sediado no âmbito da Vice-Presidência Científica da Fundação CECIERJ, esta proposta de comunicação analisa como o debate cineclubista pode se configurar como espaço de empoderamento e de visibilidade no encontro com a alteridade desde a relação entre arte e educação. Em uma perspectiva que se afasta da noção de instrumentalização da obra de arte em favor de outras áreas, como a educação e a divulgação científica, investiga-se o Cineclube CECIERJ como um espaço de destaque à fala e à escuta de sujeitos periféricos, notadamente da rede pública de educação da Cidade de Duque de Caxias. Para tanto, analisa-se a prática do Cineclube CECIERJ a partir de noções como alteridade, estranhamento, acesso a patrimônio artístico-cultural e de experiência estética em diálogo com relatos do público (estudantes e professores) coletados pelos bolsistas-moderadores do Cineclube CECIERJ.

Palavras-chave: Cineclube CECIERJ; debates; alteridade; subjetividade; empoderamento.

1 Trabalho apresentado no GT5 – Musicalidades e Audiovisualidades no Ensino das Artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4° Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutora em Artes Visuais (UFRJ) e mestre em Estudos Contemporâneos das Artes (UFF). É servidora da Fundação CECIERJ, representante da ANPAP no Estado do Rio de Janeiro e membro titular do Conselho Deliberativo da ANPAP. Realizando Pós-Doutorado no PPGCA-UFF. **carolinealciones@gmail.com**.

3 É especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís e licenciada em Ciências Biológicas pela UERJ. Bolsista pesquisadora TCT da FAPERJ, atuando na Fundação CECIERJ no âmbito do Cineclube CECIERJ. **nathaliaferreiraj@gmail.com**.

O Cineclube CECIERJ

A percepção da relevância das artes em processos de ensino/aprendizado levou a Fundação CECIERJ (Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro) a criar o Cineclube CECIERJ, no âmbito da Vice-Presidência Científica da mesma Fundação. Sua primeira unidade foi inaugurada no Museu Ciência e Vida, na cidade de Duque de Caxias (estado do Rio de Janeiro), em maio de 2012, com exibições gratuitas de filmes, debates e oficinas, buscando atuar na articulação entre artes e ciências, sensibilizando olhares e escutas do mundo. Esta proposta de comunicação se dedica a analisar o debate cineclubista como espaço de empoderamento e encontro com a alteridade na relação entre arte e educação. Dentre as quatro unidades do Cineclube CECIERJ — Duque de Caxias, São Gonçalo, Paracambi e Mangaratiba —, o recorte desta pesquisa se concentra na cidade de Duque de Caxias, tomando por base relatórios dos bolsistas-moderadores das sessões do Cineclube sobre os debates e respostas de docentes das unidades escolares atendidas pelo programa por meio do formulário de agendamento.

Espaço de fala e de escuta

A implementação de cada unidade do Cineclube CECIERJ tem por objetivo estreitar laços com a população local das cidades atendidas pela Fundação CECIERJ, notadamente, aquelas com Polos do Consórcio CEDERJ (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro), programa que propicia a interiorização da educação superior pública no estado do Rio de Janeiro por meio do ensino semipresencial. Para que o Cineclube possa estabelecer laços com a população dessas cidades, é necessário um movimento em direção ao desconhecido que é o outro, que é o sujeito em direção a quem o Cineclube se desloca, na busca por desvelar relações de proximidade que se objetiva estabelecer com a alteridade periférica de um lugar determinado, de identidade própria, como Duque de Caxias. Em direção análoga ao argumentado por Milton Santos (2006), o interesse do Cineclube CECIERJ por estabelecer relações de proximidade com populações locais e periféricas de suas unidades diz respeito a uma noção de vizinhança entre pessoas, no estabelecimento de pontos em comum para que seja possível estabelecer inter-relações consistentes.

O Cineclube CECIERJ compreende a necessidade de não se propor como um mundo à parte, mas sim adentrar e dialogar com o universo de cada experimentador, de cada sujeito. Para tanto, após o tempo dedicado à exibição do filme, através da atuação da equipe do Cineclube, busca-se provocar a fala dos diferentes sujeitos que compõem o público, tornando o debate uma parte fundamental e dinâmica do encontro.

Ao longo dos debates, desenrolam-se trocas produtivas entre o público e a equipe do Cineclube CECIERJ, instaura-se a criação de processos de significação individual e coletiva, trazendo novos sentidos à produção audiovisual. As vivências e expectativas proporcionadas pelo cinema dão início a processos formativos que, segundo o autor Paulo Freire (2018), influenciam diretamente nos gostos, modos de vida, relações e constituição de cada sujeito. É um processo que se amplia proporcionalmente à recorrência da participação do público.

Em sentido análogo ao preconizado pelo geógrafo brasileiro Milton Santos (2006, p. 214), o Cineclube CECIERJ compreende que, neste movimento do encontro com a alteridade, "o mundo ganha sentido por ser esse objeto comum, alcançado através das relações de reciprocidade que, ao mesmo tempo, produzem a alteridade e a comunicação". Em processos de escuta e diálogo, abre-se uma espécie de espelho que busca devolver aos sujeitos que fazem parte do Cineclube sua própria visibilidade.

Além disso, reconhecer o sujeito como produtor de sentidos reforça a compreensão de que cada participante carrega repertórios

culturais distintos, atravessados pelas experiências sociais, territoriais e afetivas. Nesse contexto, a escuta atenta torna-se uma ferramenta importante que possibilita que os bolsistas-moderadores captem as leituras individuais para que possam incorporá-las na dinâmica do debate. Assim, o espaço de fala não se limita apenas à expressão verbal, mas abrange também o silêncio, as hesitações e afetos que emergem durante a sessão, compreendendo que cada sujeito manifesta sua presença de diferentes formas.

Portanto, ao buscar colocar o sujeito como centro das práticas formativas, o Cineclube CECIERJ promove um espaço no qual o audiovisual se torna um caminho para o diálogo, o reconhecimento mútuo e a criação de vínculos coletivos. A interação entre a fala e a escuta permite que diferentes realidades se atravessem, produzindo aprendizagens que vão além do filme exibido. Assim, o Cineclube atua no sentido de consolidar-se como um território simbólico de partilha e de transformação, onde cada sujeito encontre a possibilidade de se ver, se expressar e se reinventar no mundo.

O sujeito

A experiência cinematográfica, quando vivenciada em espaços de troca, convida o sujeito a se deslocar de suas percepções habituais e a refletir sobre outros modos de estar no mundo. Longe de ser apenas espectador, o sujeito é atravessado pelas narrativas, imagens e debates que emergem, reconhecendo-se como parte ativa na construção de sentidos. Nesse processo, cada indivíduo traz consigo vivências, afetos e repertórios que reverberam tanto na sua leitura dos filmes quanto em suas interações com o coletivo. Desse modo, o Cineclube CECIERJ se apresenta como um espaço no qual o sujeito tenha acesso a um produto cultural, mas, principalmente, tenha a possibilidade de se reposicionar a partir dele.

A pesquisadora brasileira Rosália Duarte (2002) afirma que:

> por trás do chamado "receptor" (agora colocado entre aspas) existe um *sujeito social* dotado de valores, crenças, saberes e informações próprios de sua(s) cultura(s), que interage, de forma ativa, na produção dos significados das mensagens (Duarte, 2002, p. 65).

Desse modo, cada sujeito recebe e percebe uma obra cinematográfica de acordo com sua constituição social, pois seus valores e vivências influenciam diretamente em sua forma de interpretar um filme. Contudo, essa subjetividade não deslegitima sua percepção; pelo contrário, em um espaço de diálogo, a multiplicidade de reflexões possibilita o repensar e o reposicionar-se de cada sujeito diante do mundo.

Reconhecendo, portanto, que a subjetividade é o ponto de partida para a interpretação e que o diálogo tem o poder de enriquecer as percepções individuais, o desafio do Cineclube consiste em ir além da troca de opinião. Para que o potencial transformador dessa multiplicidade de olhares se concretize, é essencial que os participantes sejam mobilizados a questionar não apenas o filme, mas também as próprias bases de suas interpretações. É nesse contexto de provocação e de escuta que se baseia a metodologia do Cineclube CECIERJ.

A familiaridade pode nos prender a um conforto que faz com que certas experiências passem despercebidas. Assim, o Cineclube CECIERJ procura estabelecer um ambiente de estranhamento que favoreça uma escuta consistente da alteridade (Amorim, 2004). Quando se reconhece a importância da participação ativa dos indivíduos nos espaços de diálogo, torna-se possível fortalecer seus papéis sociais. Nesse sentido, estimular a fala dos sujeitos se configura como estratégia de empoderamento e um meio de reivindicação de suas identidades. De acordo com a pesquisadora Susana Inês Molon, "o sujeito é um elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, constitui-se nela" (2011, p. 616). A va-

lorização das múltiplas identidades, realidades e subjetividades — tanto nos debates quanto na reverberação dessas vozes nas programações mensais, por meio da incorporação de filmes demandados pelo público — promove um ambiente cultural e socialmente enriquecido, ao mesmo tempo em que fortalece e consolida processos de identificação.

Ao discutir a constituição do sujeito, da subjetividade e da linguagem, Molon (2011) permite compreender como a experiência coletiva não é altamente subjetiva. Em um sentido mais profundo, o sujeito pode se reposicionar diante da obra cinematográfica e do mundo. O cineclubismo pode ampliar a potência da linguagem cinematográfica como produtora de subjetividades, transformando a experiência estética em prática formativa. Ao articular-se com a ideia de "educação menor", de Silvio Gallo (2002), entende-se que a potência do Cineclube CECIERJ reside em sua capacidade de escapar dos modelos hegemônicos de ensino-aprendizagem, criando fissuras e espaços de experimentação que desafiam as pedagogias instituídas. Estabelecer diálogo com a noção de "educação menor" implica gerar fissuras nos modelos estabelecidos e ampliar a capacidade da linguagem cinematográfica de produzir novas subjetividades. Essa potência, contudo, não se revela apenas na teoria ou na experiência individual. Ela se torna efetivamente visível na prática coletiva dos encontros nos quais novas formas de pensar e de se relacionar sejam incentivadas pela estética do cinema, em encontros em que a obra cinematográfica, os pensamentos e as perspectivas sejam postos à prova, discutidos e reelaborados coletivamente.

Esse cenário encontra reverberação na pergunta apresentada por Freitas e Coutinho (2013, p. 478): "o que pode o cinema?" O Cineclube busca atuar nesta interrogação de forma concreta, atuando na experiência vivida em encontros nos quais o cinema entregue sua potência formativa, política e afetiva.

O cinema enquanto possibilidade de afetar e de produzir transformações encontra possibilidade de se consolidar na experiência viva dos encontros. Nesse momento, a obra cinematográfica dá início à discussão, revelando suas: dimensão formativa, na expansão do repertório cultural e crítico; dimensão política, na problematização e na vocalização de temas urgentes; e dimensão afetiva, nas conexões que se criam entre o público. O cinema viabiliza, assim, uma abordagem que transcende o entretenimento. Nesta direção, o Cineclube CECIERJ adota uma perspectiva pedagógica que se recusa a lidar com o cinema como ferramenta ilustrativa, em direção diametralmente oposta à da instrumentalização.

Em outras palavras, o Cineclube CECIERJ compreende a relação entre o cinema e a educação não deve ser pensada de forma a instrumentalizar a arte, como se os filmes fossem suportes para a ilustração de algum conteúdo escolar. Antes, há uma constante busca pela potencialidade do cinema em provocar deslocamentos, estimular experiências de alteridade e desestabilizar certezas. O cinema pode convocar seus espectadores a um exercício de reinvenção no qual as identidades e subjetividades entram em constantes processos de transformação (Freitas; Coutinho, 2013).

Diante do exposto, compreende-se que o Cineclube CECIERJ se configura como um espaço de articulação entre as artes e a educação. Ao promover sessões de filme que valorizam a experiência coletiva e o diálogo, o Cineclube ultrapassa a dimensão da exibição de filmes e assume um papel formativo que convoca os sujeitos a repensarem suas leituras de mundo, suas posições e modos de existir. O cinema, quando experienciado em um ambiente que favorece o estranhamento, a escuta e participação ativa, pode desestabilizar certezas e abrir espaço para o surgimento de novas sensibilidades, identidades e práticas de convivência.

Assim, o Cineclube CECIERJ atua no sentido de ampliar repertórios culturais e críticos, mas, principalmente, na direção de incentivar

processos de reinvenção social e subjetiva, reafirmando o cinema como espaço de construção coletiva de sentidos. Nesse movimento, as sessões cineclubistas demonstram que o cinema pode operar como experiência estética, política e pedagógica capaz de provocar deslocamentos, de instaurar outras formas de pensar e fortalecer a dimensão democrática de espaços educativos.

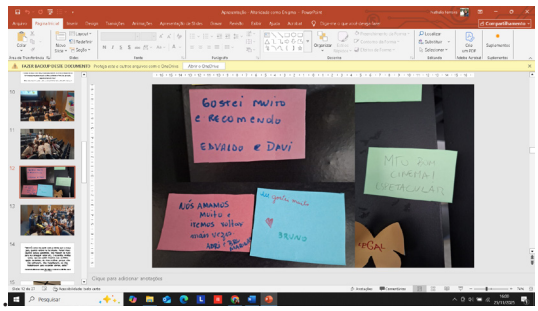
Breves relatos

Como um espaço público e comprometido com a ampliação do repertório cultural de seus participantes, o Cineclube CECIERJ se configura e se transforma pelas experiências e vivências trazidas pelo seu público que, recorrentemente, relata dificuldades de acesso ao cinema. Em uma sessão realizada em fevereiro de 2025, em Duque de Caxias, um adolescente afirmou que aquela era sua primeira vez em um cinema. Embora o Cineclube CECIERJ – Duque de Caxias funcione em um auditório, e não uma sala de cinema *strictu sensu*, a proposta estética que o programa busca ofertar tem como base a democratização do acesso a um bem cultural análogo ao cinema, possibilitando que mais pessoas vivenciem essa forma de expressão artística.

No processo de agendamento de sessões, são recorrentes relatos como: "muitos de nossos alunos nunca tiveram acesso ao cinema"; "estávamos à procura de uma oportunidade"; "em nosso Projeto escolar um dos desafios é justamente ampliar essa vivência". Essas falas evidenciam que as micropolíticas que o Cineclube CECIERJ busca desenvolver produzem um movimento concreto de democratização do acesso às produções audiovisuais. Ao ampliar e fortalecer a participação ativa dos sujeitos, o Cineclube CECIERJ reafirma sua função como espaço público e colaborativo, contribuindo de maneira significativa para a formação cultural e subjetiva de seu público.

A experiência coletiva do Cineclube aliada à dimensão estética como experiência ética e política (Bakhtin, 2011) do cinema se dá no sentido de mobilizar percepções, sensibilidades e temporalidades, compreendendo que a imagem cinematográfica convida os sujeitos a experiências que vão além do racional. No encontro entre o sensível e o compreensível, há a potencialização do excedente estético, cujo transbordamento possibilita imaginar outras formas de existência na relação entre arte e educação. A atividade cineclubista pode se configurar como exercício de uma ecologia das práticas que articulam o individual, o social e o ambiental em um mesmo modo de subjetivação. Neste sentido, o Cineclube CECIERJ compreende os debates como estratégia de espaço de empoderamento e de visibilidade a sujeitos periféricos

FIGURA 1 – *FEEDBACK* DO PÚBLICO APÓS SESSÕES REALIZADAS DURANTE OS MESES DE JANEIRO E FEVEREIRO DE 2025



FONTE: ARQUIVO CINECLUBE CECIERJ

Tão importante quanto proporcionar novas experiências são as percepções e os *feedbacks* que o público entrega a propósito do trabalho desenvolvido no Cineclube. As avaliações, sugestões e relatos de impacto compartilhados podem validar a relevância das ações realizadas. Por outro lado, também viabilizam ajustes, inspiram novas programações e ampliam a sensibilidade da equipe quanto às demandas reais dos territórios atendidos. Esse movimento dialógico faz com que o Cineclube CECIERJ esteja em constante processo de reinvenção, mantendo-se responsivo às expectati-

vas do público e comprometido com melhorias na experiência estética, pedagógica e social que oferece.

Por fim, a prática cineclubista reafirma seu potencial transformador ao instaurar um ambiente no qual a escuta, a partilha e o reconhecimento mútuo atuam como motores de criação de novas subjetividades. Ao promover sessões de exibições cinematográficas e de realização de debates que acolhem a diversidade de vozes e de experiências, o Cineclube CECIERJ amplia suas próprias possibilidades ética e política a partir do cinema, fortalecendo processos de pertencimento e abrindo caminhos para que sujeitos historicamente invisibilizados possam narrar-se e reposicionar-se no mundo. Assim, a articulação entre estética, educação e participação coletiva abre espaço para que a relação dos indivíduos com a arte seja ressignificada, evidenciando o cinema como espaço de construção de mundos possíveis.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. "O pesquisador no país do outro". *In*: AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro:** Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004. p. 23-91.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Alexander de; COUTINHO, Karyne Dias. Cinema e educação: o que pode o cinema? **Educação e Filosofia, Uberlândia**, v. 27, n. 54, p. 477-502, jul.-dez. 2013.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926.

MOLON, Susana Inês. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá (PR), v.16, n. 4, p. 613-622, out.-dez. 2011.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

UMA BRINCADEIRA QUE VIRA MÚSICA: o lúdico como experiência poética de aprendizagem[1]

Evelyn Freitas da Silva,[2]
Yasmim Gabrielly Silva Oliveira,[3]
Maristela de Oliveira Mosca[4]

Resumo

O presente trabalho foi realizado no âmbito de um projeto de Iniciação Científica, durante o acompanhamento das turmas do 4° e 5° ano do Ensino Fundamental em Rodas de Música no NEI-CAp/UFRN. As atividades foram organizadas como "viagens" pelas regiões do Brasil, nas quais as crianças experimentaram cantigas indígenas, danças populares e ritmos regionais, atravessadas por atos lúdicos, que envolveram corpo, imaginação, instrumentos musicais e objetos sonoros. O estudo evidencia a relevância e a valorização da ludicidade como inerente às práticas no Ensino Fundamental, já que, ao reconhecer as infâncias e seu universo lúdico, possibilitamos a ampliação dos saberes musicais e a valorização da diversidade. Nesse sentido, os repertórios culturais são também ampliados, ultrapassando a dimensão técnica do ensino de música e contribuindo para a formação integral das crianças.

Palavras-chave: Ludicidade; ensino de artes; Ensino Fundamental; Rodas de Música.

1 Trabalho apresentado no GT5 – Musicalidades e audiovisualidades no ensino das Artes, durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4° Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Graduanda em Licenciatura em artes visuais. Bolsista voluntária de Iniciação Científica. Bolsista do Projeto de Extensão Ciclo de Estudos em Música e Movimento: abordagem Orff-Schulwerk. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN. E-mail: **evelynfreitas.av@gmail.com**

3 Graduanda em Licenciatura em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Bolsista de Iniciação Científica do Projeto Repertórios Curriculares: processos formativos com crianças e professoras nas/com/pelas artes. Natal-RN. E-mail: **yasmim.oliveira.120324@gmail.com**.

4 Doutora em Ciências da Educação-Desenvolvimento Curricular, Docente do Núcleo de Educação da Infância-Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - NEI-CAp/UFRN. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Repertórios Curriculares: processos formativos com crianças e professoras nas/com/pelas artes e do Projeto de Extensão Ciclo de Estudos em Música e Movimento: abordagem Orff-Schulwerk. Natal/RN. E-mail: **maristela@nei.ufrn.br**

Introdução

Este trabalho nasce do percurso cartográfico (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015) realizado no Núcleo de Educação da Infância do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAp/UFRN) no âmbito de um projeto de Iniciação Científica em que cada bolsista acompanha uma turma nas Rodas de Música. A experiência aqui analisada refere-se a um recorte das experiências, nas aulas de música com duas turmas do Ensino Fundamental, entre março e julho de 2025, nas quais as atividades foram organizadas como "viagens" por regiões do Brasil. Trata-se de uma proposta de caráter interdisciplinar, na qual diferentes linguagens artísticas (música, dança, performance) teceram as experiências estéticas integradas. As redes artísticas foram tecidas, tendo o corpo, o som e o imaginário protagonistas dos fazeres musicais, a partir das experiências com/nas/pelas dimensões artísticas do sentir, criar, conhecer atos de performance. Os registros escritos trazem, numa perspectiva cartográfica "a dimensão de investigação dos processos de (re)construção dos repertórios curriculares em contextos de ensino de música, em uma perspectiva dialógica e inclusiva, a partir das inquietações, dos questionamentos e da gênese das práticas investigativas" (Mosca, 2025, p. 5).

O estudo aponta para um modo de ensinar música que busca a articulação do repertório cultural com os saberes musicais, tendo a ludicidade como eixo do trabalho. Dessa forma, o exercício do faz de conta, do jogo e de dinâmicas coletivas como mediadores de aprendizagem musical, suscita questões centrais para a educação em artes: de que maneira práticas lúdicas orientadas por repertórios culturais ampliam o engajamento, a poesia estética e a sensibilidade crítica das crianças?

Assim, buscamos, a partir das narrativas, dos escritos, das criações e performances, descrever e analisar os processos que marcam as *aprendências* e *ensinâncias* musicais de um grupo de crianças que "viajaram" por distintas manifestações culturais brasileiras e, como tais experiências atravessaram a construção de sentido e formação estética, no contexto escolar. Arriscamo-nos a identificar as táticas convocadas pelas professoras nas Rodas de Música e a analisar as aprendizagens musicais e culturais produzidas nesse contexto.

Fundamentação teórica

A discussão sobre ludicidade no processo de ensino-aprendizagem encontra respaldo em diferentes áreas do conhecimento, especialmente na educação, na psicologia do desenvolvimento, na pedagogia musical e nos estudos culturais. No contexto observado, as Rodas de Música evidenciam a potência do brincar e da imaginação como meios de aprendizado, ao mesmo tempo que aproximam as crianças da diversidade cultural brasileira.

A ludicidade é compreendida como dimensão constitutiva do desenvolvimento infantil. Para Piaget (1978), o jogo é uma forma de assimilação da realidade, na qual a criança recria o mundo a partir de sua experiência. Vygotsky (1998) reforça essa perspectiva ao destacar que o faz de conta amplia a capacidade de simbolização e favorece conhecimentos que vão além da reprodução de conteúdos. Huizinga (2000), ao propor o conceito de Homo Ludens (homem que joga), defende que o jogo é um elemento essencial da vida humana. Para o autor, "sem espírito lúdico a civilização é impossível" (Huizinga, 2000, p. 7).

Nessa ponte entre o imaginar e o fazer, no campo da música, tais princípios mostram-se centrais para compreender como o jogo, o corpo e o imaginário se colocam como eixos das práticas pedagógico-artísticas. Nesse horizonte, a abordagem Orff-Schulwerk contribui de forma significativa para compreender a música como experiência lúdica e cultural. Proposta por Carl Orff e Gunild Keetman no início do

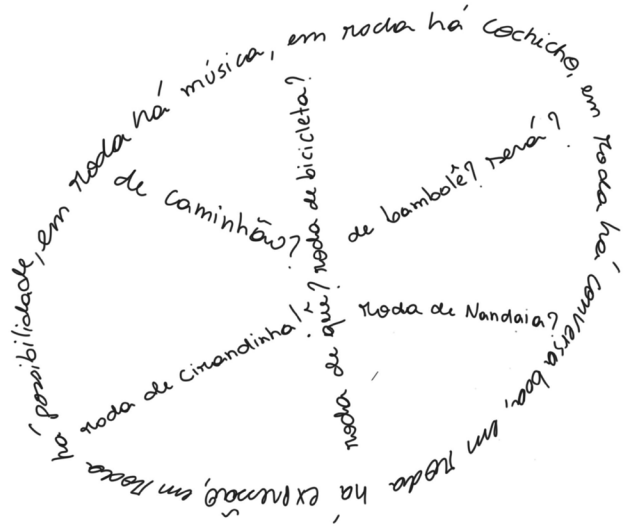
século XX, essa abordagem se configura como uma pedagogia ativa que articula corpo, linguagem e movimento em processos coletivos de aprendizagem. Seu princípio central, denominado Música Elementar, valoriza o brincar, a improvisação e a invenção como caminhos para o desenvolvimento musical e para a expressão criativa da criança (Santos; Kobayashi; Mosca, 2022).

Embora as práticas lúdicas sejam amplamente discutidas nos estudos sobre a Educação Infantil, ainda há pouca reflexão sobre sua presença e potência no Ensino Fundamental. As pesquisas sobre ludicidade tendem a restringir o imaginário e o jogo simbólico às crianças pequenas, como se, ao crescerem, perdessem a capacidade ou o direito de brincar. No entanto, a experiência observada nas Rodas de Música demonstra que o faz de conta pode ser ressignificado com crianças maiores, funcionando como estratégia de envolvimento e compreensão crítica dos elementos musicais apreendidos. Ao "viajarem de trem" pelas regiões do Brasil, os estudantes do 4° e 5° ano jogaram com sons, movimentos, cantigas e gestos diversos, constituindo uma narrativa coletiva acerca da cultura e da diversidade do país, transformando o jogo simbólico em experiência estética e cognitiva.

As invencionices nas Rodas de Música

"Eu não sou você e você não é eu. Mas encontrei comigo e me vi enquanto olhava pra você, e você se encontrou e se viu enquanto olhava para mim?" (Freire, Madalena *apud* Warschauer, 1993, p. 203, tradução nossa). Em seu livro *A Roda e o Registro*, Cecília Warschauer traz a roda como a possibilidade de trazer para perto diversos indivíduos com as mais diversas histórias e maneiras de pensar e sentir. Quando trazemos o termo Rodas de Música, não o limitamos apenas ao sentar-se em roda e cantar e/ou tocar, mas o colocamos em um lugar onde a roda e a música são transversais, respeitando o humano que faz roda e que faz a música. Partindo disto, a roda abre espaço para descobertas e *invencionices*, que não se restringem a aulas prontas, com roteiros, instrumentos e "experimentações" previstas pelo professor. Respeitando, então, o movimento que a roda cria ao traçar novos caminhos.

FIGURA 1 – A RODA DA NOSSA BICICLETA



FONTE: ACERVO PESSOAL.

A abertura às possibilidades constrói diversos caminhos, e um deles é o interesse ao desconhecido, ao que ainda não se sabe. Assim, ao manusear inicialmente um instrumento de percussão, por exemplo, a criança pode criar formas diferentes de tocar, mesmo que assim, haja um contraste entre a inovação e a técnica comumente usada em determinado instrumento. Em uma das Rodas de Música com o Ensino Fundamental Ano Iniciais, foi apresentada a obra *Forest Rhapsody*, e inicialmente as crianças puderam decidir juntas quais instrumentos poderiam ser utilizados para marcar a pulsação e o ritmo da música. No decorrer das aulas, as crianças traziam novas perspectivas de experienciar os instrumentos, quando esteticamente os instrumentos ganhavam vida e dançavam entre os dedos e as palmas das mãos.

E quando a brincadeira vira música? Assim como a brincadeira, a arte não acontece para determinada finalidade, ela é. O jogo por sua vez, compartilha de características semelhantes à brincadeira, porém, no jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação (Huizinga, 2000). Assim, ao juntarmos a arte, a brincadeira e o jogo em determinado espaço, não levará muito tempo até que se estabeleça uma dança entre eles.

> Mais importante, a meu ver, é "mergulhar no jogo", fundando territórios de práticas criativas, de pesquisas e de explorações diversas que, obviamente, devem se integrar aos outros modos de realização musical próprios aos projetos pedagógico-musicais: escutar, muito e sempre (dos sons do ambiente aos gêneros e estilos musicais diversos); cantar e tocar; inventar, compor e repetir diferente; construir instrumentos e objetos sonoros; registrar os sons; dançar; movimentar-se; refletir e, sempre, transformar! (Brito, 2019, p. 23-24).

Compreende-se, então, a importância das Rodas de Música, como integradoras dos saberes artísticos, sendo impulsionadora de *invencionices* e criações artístico-musicais, por meio da lateralidade da roda e da música significativa, que pode ser construída em meio aos cotidianos das infâncias na escola.

A dimensão poética da ambiência lúdica

Nesse recorte proposto, temos a primeira viagem do 5º ano, que aconteceu no mês de abril. Entusiasmada, a professora comunicou: "Hoje nós iremos viajar do NEI até a região Norte do Brasil, estão preparados?", e perguntou: "Mas como será que vamos sair do NEI até o Norte?". Uma criança respondeu: "De avião!" E outra: "De ônibus!" Uma terceira: "Mas quem vai pagar essa viagem, o NEI?" Assim, a turma descobriu que a viagem seria de faz de conta, num trem que era movido ao som de instrumentos musicais.

Ao viajarem de "trem" pela sala de música em direção à região Norte do Brasil, as crianças utilizaram seus corpos para formar vagões e acompanharam a canção que fazia o trem se movimentar, havia até um maquinista! A professora, guiando a imaginação coletiva, narrava o trajeto da turma, assim viajamos até chegar em uma tribo indígena no Norte. Era noite, as mães tentavam colocar os filhos para dormir, por isso, entoavam uma cantiga de ninar regional. Ouvimos atentos a cantoria, enquanto observávamos as estrelas, ainda aprendemos sobre a lenda que dá vida a canção. Após ouvir a música, identificamos os sons presentes nela, como de aves, água, vento, dentre outros. A professora propôs a inserção de objetos sonoros, que foram adicionados à roda, proporcionando imersão na narrativa criada. Com os instrumentos, as crianças fizeram o vento soprar, as águas do rio correrem, as folhas das árvores balançarem, os pássaros cantarem, a chuva cair. Naquele instante, a sala de música deixou de ser apenas um espaço físico, ampliando-se para a ambiência da floresta, em sons, cantigas e movimentos.

Ao decorrer das Rodas de Música do 4º ano, as crianças experimentaram variados instrumentos disponíveis em sala, e antes de tocar, decidiam juntas quais instrumentos seriam utilizados. Além dos instrumentos, as crianças conheceram danças populares de cada região. Assim, chegando na região Sul do Brasil, conheceram a dança Chula5, e ao observarem como as danças acontecem, puderam formar grupos e dançar junto à professora, e, posteriormente, pediram para dançar suas próprias coreografias para a turma. É importante ressaltar que as experiências não ficaram apenas dentro da sala de música, pois as crianças relataram dançar Chula na festa de aniversário de

5 Dança gaúcha tradicional do Sul do Brasil. Tradicionalmente, é dançada como um desafio entre dois competidores que dançam sobre uma longa vara de madeira. É também marcada por um intenso e rápido sapateado.

um dos colegas da turma, dançando sobre um taco de sinuca.

FIGURA 2 – AS ESTRELAS



FONTE: ACERVO PESSOAL.

Essas vivências observadas nas aulas de música permitiram reconhecer uma dimensão poética que atravessa a mediação pedagógica. Entendida para além do texto escrito, a poesia aqui se manifesta como experiência estética, capaz de transfigurar o espaço escolar e instaurar atmosferas de encantamento. Nas viagens imaginárias de trem rumo às regiões do Brasil, no relaxamento sob estrelas projetadas nas paredes da sala e nas improvisações sonoras com instrumentos simples, emergem momentos em que a aprendizagem se confunde com o sentir e o imaginar. Esse caráter poético é parte constitutiva do processo educativo. A professora cria cenários simbólicos nos quais as crianças podem experimentar a música como jogo, descoberta e invenção. As crianças emergem na narrativa, e é quando a brincadeira vira música.

Considerações finais

O ensino de artes, na/com/pela ludicidade e valorização da cultura, pode se constituir em uma prática poética e formativa. As atividades lúdicas mostraram-se potentes estratégias de aprendizagem, pois mobilizaram a imaginação e favoreceram a participação em um ambiente de cooperação. O trabalho com a diversidade cultural brasileira — por meio de cantigas indígenas, danças populares, ritmos regionais e conhecimento acerca dos costumes e histórias de diferentes povos — ampliou o repertório cultural das crianças e as aproximou de identidades coletivas, estimulando nelas a compreensão de que a cultura brasileira é diversa e dinâmica.

Já a dimensão poética da mediação pedagógica revelou-se como elemento central, ao transformar o espaço escolar em paisagem simbólica, onde aprender e sentir se entrelaçam, despertando a sensibilidade e o encantamento dos participantes.

A ambiência lúdica, ao lado da diversidade cultural, cria condições para que as crianças assumam protagonismo na criação e reinvenção de sentidos musicais. Nesse sentido, nossas experiências com as Rodas de Música, os diálogos, as narrativas e as análises puderam exemplificar uma pedagogia que cultiva sensibilidades, fomenta a criatividade e abre espaço para a invenção.

REFERÊNCIAS

BRITO, Teca Alencar de. **Um Jogo Chamado Música**: Escuta, Experiência, Criação, Educação. 1. ed. Brasil: Peirópolis, 2019.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MOSCA, Maristela de Oliveira. Uma rapsódia de descobertas: ou sobre formar-se profes-

sora. In: MOSCA, Maristela de Oliveira (org.). **Repertórios Curriculares**: por uma escola com/nas/pelas artes. Primeiro movimento: formar-se professora - a pesquisa com crianças. Natal - RN: Ed. dos Autores, 2025. p. 5-12.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SANTOS, CL da S.; KOBAYASHI, M. do CM; MOSCA, M. de O. Música e movimento a partir da perspectiva da abordagem Orff-Schulwerk: uma fundamentação prático-teórica para crianças pequenas. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, [S. l.], v. 5, p. 41583–41602, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n5-578. Disponível em: **https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/48634**. Acesso em: 30 de outubro de 2025.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. São Paulo, 1993.

EXPERIMENTAÇÕES HÍBRIDAS EM CINEMA, FOTOGRAFIA E ARTES VISUAIS: o método da cartografia e o uso de dispositivos criativos em contextos educativos[1]

Fernanda Eda Paz Leite[2]

Resumo

Este trabalho busca compartilhar os processos vivenciados na disciplina *Experimentações híbridas em cinema, fotografia e artes visuais*, realizada no âmbito do meu estágio docência na graduação em Cinema da UFF, como discente de Doutorado. Trata-se de um espaço de experimentação e criação coletiva, no qual afetos, desvios e saberes emergem de práticas em sala de aula, borrando fronteiras entre linguagens artísticas e modos de pensar o audiovisual. Mais do que a transmissão de conteúdos, a experiência tem se configurado como um laboratório vivo, em que estudantes e professora constroem juntos dispositivos criativos, explorando tanto a dimensão estética quanto a pedagógica das imagens. Ao apresentar esses processos, pretendo refletir sobre os deslocamentos subjetivos e coletivos que se produzem nesse encontro, bem como sobre as potencialidades da pedagogia da criação e da cartografia como metodologias de ensino e investigação no campo do cinema e das artes visuais.

Palavras-chave: cartografia, dispositivos criativos, pedagogia da criação, hibridismo, imagem expandida.

1 Trabalho apresentado no GT5 – Musicalidades e Audiovisualidades no Ensino das Artes, durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4° Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutoranda, UFF, Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual, Rio de Janeiro, RJ, **fernandapaz@id.uff.br.**

Panorama geral

Como pesquisadora de doutorado no Kumã – Laboratório de experimentações em imagem e som da UFF, realizo, em nossas práticas de grupo, o uso de dispositivos criativos com a intenção de promover agenciamentos, abrir espaço para a experimentação, valorizar o processo e o erro nas práticas que se estabelecem dentro de diferentes contextos educativos e coletivos. Trata-se de um enfoque que busca não apenas a produção de imagens ou conteúdos audiovisuais, mas a criação de situações em que os sujeitos possam interagir, experimentar e descobrir novas possibilidades de ação e de percepção.

No Cadernos do Inventar, mantemos um catálogo organizado de atividades, dispositivos e jogos no âmbito do audiovisual, que podem ser apropriados e adaptados em contextos escolares variados, tomando como premissa básica a máxima de que todos podem fazer cinema. Essa perspectiva configura uma democratização radical do fazer cinematográfico, preocupada prioritariamente com o processo e com as relações humanas que se estabelecem durante a criação. Nesse sentido, os dispositivos criativos funcionam como estratégias narrativas capazes de "produzir acontecimento na imagem e no mundo" (Migliorin, 2005, s.p.), deslocando os sujeitos e provocando experiências que não poderiam ser planejadas de forma totalmente controlada.

Mas afinal, o que estamos conceituando como dispositivo? Migliorin (2005) afirma que os dispositivos criativos atuam principalmente em duas linhas de força complementares, em que uma delas gera restrição ao estabelecer uma regra, uma limitação, um recorte, e a outra gera expansão, abertura, a depender das ações e das relações dos sujeitos envolvidos.

> O artista/diretor constrói algo que dispara um movimento não presente ou pré-existente no mundo, isto é um dispositivo. É este novo movimento que irá produzir um acontecimento não dominado pelo artista. Sua produção, neste sentido, transita entre um extremo domínio - do dispositivo - e uma larga falta de controle - dos efeitos e eventuais acontecimentos (Migliorin, 2005, s.p.).

Essa relação entre dispositivo, movimento e acontecimento é crucial para entender a dinâmica criativa que os dispositivos podem gerar.

É possível afirmar que há um certo desamparo inerente ao trabalho com dispositivos, justamente pela ausência de controle absoluto. Esses instrumentos têm a capacidade de deslocar os sujeitos, convocando-os a uma reconfiguração em relação ao espaço em que se encontram e às subjetividades presentes no grupo. Nesse cenário, o apoio surge na interação com o outro e na colaboração conjunta, não com o objetivo de resolver as angústias alheias, mas para compartilhar incertezas, inventar caminhos e, coletivamente, mapear novas trajetórias. O próprio "não saber" que resulta dessa desterritorialização, embora possa gerar desconforto ou sensação de vulnerabilidade, é, paradoxalmente, o que possibilita experiências autênticas e significativas. O encontro com o outro, nesse estado de não saber compartilhado, conduz a um território potencial, favorecendo a descoberta de horizontes inéditos e a emergência de novas formas de pensar e agir.

Falando de maneira simplificada, o conceito de território, para Deleuze e Guattari (1995), não se restringe a um espaço geográfico fixo, mas refere-se a um espaço produzido por relações complexas de poder, identidade e diferença, que se definem dinamicamente a cada interação. A desterritorialização, provocada pelos dispositivos, funciona como um mecanismo de desequilíbrio criativo, capaz de desfazer estruturas rígidas e abrir espaço para

novas configurações de sentidos, relações e práticas.

A disciplina que estou oferecendo para a graduação como estágio docência, assim como toda a minha pesquisa de doutorado, concentra-se em pensar e experimentar com dispositivos que desencadeiem experimentações não apenas no campo do audiovisual, mas também considerando a imagem expandida, hibridizada com outras linguagens, técnicas e materiais. Nesse contexto, o borramento de fronteiras atua como uma abertura de frestas, zonas de intersecção e espaços de criação, constituindo um território profícuo de liberdade, desvio, deriva e invenção coletiva.

Muitos dos dispositivos utilizados em sala de aula partem de atividades já catalogadas no Cadernos do Inventar, enquanto outros foram inspirados em trabalhos de artistas que mesclam linguagens e técnicas, como Cao Guimarães e Helena Almeida, e alguns emergiram de mais de cinco anos de experiência prática como arte-educadora em galerias, museus e instituições culturais. Por fim, há dispositivos que surgem diretamente da relação com os alunos, no fazer conjunto, na abertura para o processo e na construção coletiva do conhecimento e da criação.

É importante frisar que todos os dispositivos sugeridos e experimentados em aula são também praticados por mim, junto com os alunos. Não se trata de uma experiência da qual participo apenas como observadora externa; ao contrário, me engajo ativamente, produzindo junto com eles, abrindo mão do controle, da autoridade e permitindo que o erro também me atravesse. Assim, a prática artística se funde com a prática docente, gerando um corpo único de criação.

A presente investigação também se orienta pela metodologia da cartografia, tal como desenvolvida por autores como Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Suely Rolnik, em diálogo com o pensamento de Deleuze e Guattari. Nesse contexto, a cartografia não se refere a um mapeamento objetivo da realidade, mas sim a uma atenção cuidadosa às forças e fluxos que atravessam e compõem um território existencial em constante processo de transformação. Essa abordagem implica pesquisar com o processo e não apenas sobre ele, mantendo-se implicado com aquilo que se pretende compreender, acompanhando o movimento, o ritmo, os desvios, os vazios e os excessos que emergem ao longo do percurso. Trata-se de uma postura ética e estética que exige escuta, presença e abertura ao inesperado, reforçando a dimensão experimental e relacional da pesquisa.

Segundo Sandra Rey (2002), pesquisadora brasileira de destaque na arte contemporânea e na pedagogia da criação, a arte em contexto de pesquisa não busca confirmar verdades prévias, mas abrir sentidos, operar deslocamentos e provocar inquietações. Para Rey, a metodologia em arte deve acompanhar os modos próprios de cada processo, atentando-se aos seus tempos, desvios, acasos e opacidades. Sua proposta conecta-se diretamente aos objetivos desta investigação, ao compreender a imagem não apenas como dado visual, mas como um lugar de pensamento e emergência do sensível, capaz de mobilizar reflexões, afetos e inventividade.

Busco pensar a arte como espaço de fuga e criação de novas gramáticas do sensível, refletindo sobre obras e práticas que operam como códigos abertos, de artistas como Helena Almeida ou Cao Guimarães, e promovendo, com o grupo, práticas capazes de desestabilizar códigos convencionais da imagem e da linguagem. O artista-educador que considera a imagem de maneira expandida e experimental preocupa-se com o processo, busca burlar regras, questionar aquilo que está dado e criar novas significações, relações e vivências. Para Vilém Flusser (2008), é necessário romper com os automatismos de aparelhos e imagens programadas, assumindo postura inventiva diante dos códigos que nos moldam; o gesto criador, assim, não confirma o já sabido, mas transgride o programa, desviando-se do previsível para

abrir espaço ao novo.

Aqui, por esse tratar de um texto breve, pretendo expor um recorte inicial sobre o contato com os alunos e o primeiro dispositivo realizado, com a intenção de que as práticas e reflexões trazidas possam criar pontes com outros artistas e educadores, podendo ser apropriadas e adaptadas em diferentes contextos, assim como sofrer desvios, rupturas e novas conexões ao se encontrarem com o olhar de outros pesquisadores do campo e fora dele.

A prática em sala de aula: o primeiro contato

No primeiro dia de aula, apresentei a ideia de dispositivo e de hibridismo nas artes, mostrando fragmentos de obras de Cao Guimarães e Helena Almeida, como quem tateia o terreno entre o documentário e a performance.

De Helena, vimos a série *Pintura Habitada* (1975): o corpo que atravessa o espaço da tela, o gesto que se faz imagem, o habitar que é também atravessar. De Cao, assistimos à videoarte *Quarta-feira de Cinzas* (2006), um documentário/videoarte em que formigas carregam confetes coloridos para dentro do ninho, como se transportassem folhas festivas, uma espécie de carnaval subterrâneo. Observamos também a série fotográfica *Paquerinhas*, em que o dispositivo é simples e preciso: fotografar apenas pares: dois nós numa corda, duas pipas no céu, duas bitucas de cigarro no chão. O olhar se desloca do grandioso ao ínfimo, e é nesse mínimo que se abre o poético.

Mostrei ainda o livro de Yoko Ono, *Grapefruit* (1964), e os *Cadernos do Inventar com a diferença*[3] ambos como exemplos de dispositivos artísticos e pedagógicos. As proposições de Yoko arrancaram risadas; seus convites absurdos, delicados e quase infantis, como:

Peça Aquática
Roube a lua da água com um balde.
Continue roubando até que não se veja mais a lua na água.
Primavera de 1964.[4]

Esses gestos impossíveis, que convocam o pensamento a se desprender da funcionalidade, abriram espaço para que a turma se deixasse afetar por outros modos de imaginar.

Estranhem o que não for estranho.
Tomem por inexplicável o habitual.
Sintam-se perplexos ante o cotidiano.[5]

Com esse breve trecho de um poema de Brecht, que se seguiu a um debate sobre a filosofia *wabi-sabi*, uma perspectiva oriental que busca ver beleza no imperfeito, na impermanência e na incompletude, sugeri nosso primeiro dispositivo, que depois nomeei de "mapa afetivo". Consistia nas seguintes orientações:

- Caminhar pelo campus e fazer fotografias de cenas e objetos que nos afetassem ao acaso, mas que não fossem necessariamente movidas pelo "belo", sem preocupação com estética ou agradabilidade.
- Anotar palavras que viessem à mente sobre a experiência que tivemos com cada imagem.
- Em grupos, usando uma fotografia de cada participante, montar uma espécie de "mapa" com as imagens e palavras criadas. Como as imagens se disporiam e se encaixariam no espaço? E as palavras escritas, de que maneira se (des)ordenariam?

Como parte da metodologia da cartografia, também participei da atividade. Saí para ca-

3 Migliorin, Cézar[et all]. **Cadernos do Inventar**: cinema, educação e diretos humanos. Niterói: EDG, 2018.

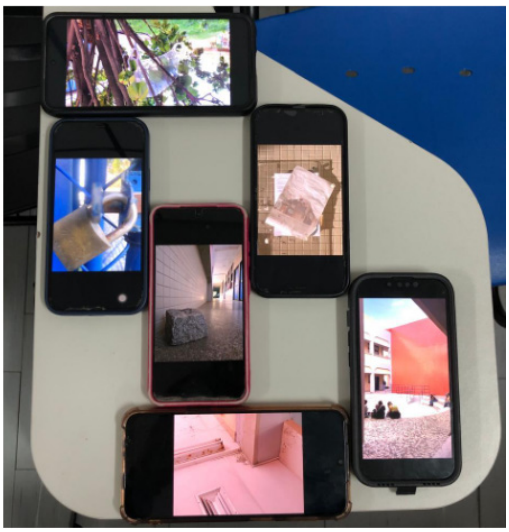
4 ONO, 2008/2009, s/p

5 BRECHT, 1990, p. 160

minhar pelo bloco de Artes da UFF. Uma pedra enorme, solitária, no corredor das salas de aula chamou minha atenção. Quase do tamanho da minha cabeça, parecia destoar do ambiente. No chão liso e institucional, aquele objeto bruto, sem lapidação, não se integrava. Voltei para a sala e anotei as palavras: *pedaço, saudade, fragmento de peso, matéria-prima, antes de ser habitável*. Pensei que aquela pedra poderia ter sido matéria-prima do edifício, mas que ficou apartada, "sobrou" em sua brutalidade. As pedras foram lapidadas, agrupadas, transformadas em construção, parede, janela. Ela, não. Ficou de fora. Não era habitável. Segurei a emoção enquanto escrevia e levantava o olhar para os alunos, que também registravam suas experiências escrevendo em seus cadernos.

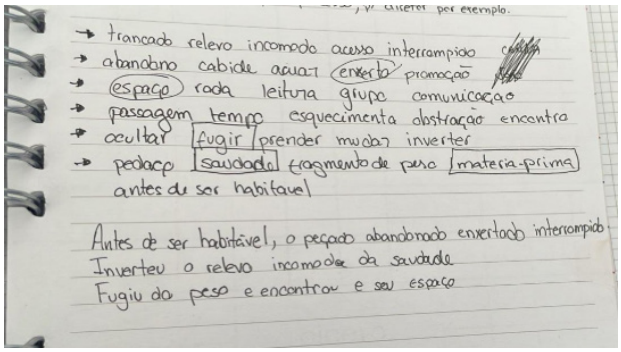
Juntei-me a um grupo de cinco pessoas, colocamos em tela cheia, no celular, a foto escolhida por cada um e começamos a montar nosso "quebra-cabeça"/mapa afetivo.

FIGURA 1 - FOTOGRAFIAS DOS ESTUDANTES



FONTE: ACERVO DA PESQUISADORA.

FIGURA 2 - CADERNO COM ANOTAÇÕES



FONTE: ACERVO DA PESQUISADORA.

Percebemos que as imagens precisavam se tocar, mas os vazios entre elas eram igualmente importantes. No topo, a imagem de uma árvore com a viseira de um capacete de moto, um objeto deslocado, quase um enxerto, como descreveu o autor da fotografia — um fruto esquizoide. No centro, a pedra. À esquerda, o cadeado de um portão "que não dá para lugar nenhum", como relatou uma aluna. Embaixo, marcas de ferrugem no teto do edifício. À direita, pessoas de costas interagindo no intervalo. Havia ainda o verso de um cartaz ilegível, uma imagem sem mensagem, apenas superfície.

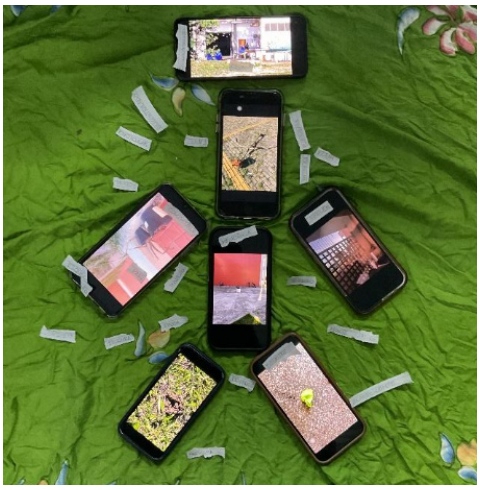
A disposição foi intuitiva; parecia que manter os espaços entre as imagens importava mais do que definir posições precisas. A composição das palavras, no entanto, foi mais desafiadora: buscávamos um sentido coletivo, um ritmo comum entre afetos dispersos. O resultado foi um conjunto que se organizou na frase:

"Antes de ser habitável, o pedaço abaNDonado, enxertado, interrompido, inverteu o relevo incômodo da saudade, fugiu do peso e encontrou o seu espaço."

Outro grupo construiu um mapa que lembrava um corpo humano. Na "cabeça", imagens de trabalhadores descansando; no "peito", um cortador de grama parado; na região púbica, uma lata de lixo; nos pés, um papel amassado fora da lixeira. As palavras permaneciam dispersas, como folhas ao vento: *descon-*

trolado, par, particular, privado, deslocamento, invasão, importância, concomitância, frescura, invadido, pausa, morte, cheiro, desastre, rebeldia, esquecimento, papel, limpeza, invisível, inodoro, pluralidade, espaço, tesoura.

FIGURA 3 - RESULTADO



FONTE: ACERVO DA PESQUISADORA.

Vale destacar como os estudantes se movimentaram pelo espaço: alguns sentados em roda, outros no chão, debatendo, recortando folhas, andando pela sala. Não havia maneira correta de ocupar com o corpo; cada um encontrava seu modo de estar.

Durante a conversa coletiva, algo chamou atenção: as fotografias revelaram um contraplano da Baía de Guanabara. O campus, em frente ao mar, costuma ser capturado como cartão-postal. Mas desta vez, o mar desapareceu. O dispositivo havia deslocado o olhar coletivo. As imagens se voltaram ao chão, ao desvio, ao resto, ao que normalmente escapa à atenção. Uma aluna observou que a maioria dos planos era em plongée: "parece que estamos buscando algo embaixo".

Se o belo está no céu e no mar, talvez o chão concentre o descartado, o feio, o abandonado. Mas talvez, acima de tudo, o chão convoque outros modos de olhar, mais atentos à matéria, à proximidade, às pequenas vibrações do mundo. Ao observar os mapas, também comentamos como certas imagens lembravam cenários de guerra, mostrando ruínas ou vestígios de destruição, apesar de apenas retratarem o cotidiano.

Considerações finais

A experiência do primeiro dispositivo, ainda que constitua apenas a abertura da disciplina, já evidencia a potência das práticas cartográficas e dos dispositivos criativos no contexto educativo. O mapa afetivo, ao convocar a atenção para o ínfimo, o resto e o não hegemônico, permitiu não apenas deslocamentos perceptivos, mas também a emergência de um campo comum de sensibilidade, no qual estudantes e professora puderam compartilhar modos de ver, sentir e pensar a imagem.

Os deslocamentos produzidos, o estranhamento diante do habitual, a suspensão do automatismo do olhar, são parte constitutiva da pedagogia da criação. A sala de aula torna-se espaço de experimentação no qual a relação com o erro, o acaso e a precariedade das imagens não é vista como falha, mas como matéria fértil para novas composições. Assim como propõe Migliorin, os dispositivos instauram um campo de forças entre a restrição e a expansão, e é nesse intervalo que algo inesperado pode emergir.

O fato de que nenhuma fotografia do mar, elemento onipresente no imaginário do campus, tenha sido capturada reforça a dimensão política desse deslocamento perceptivo. Em vez do cartão-postal, os alunos encontraram pedras, ferrugens, papéis amassados, objetos quebrados, pequenas interrupções e restos. Esse movimento ecoa a proposta da cartografia: acompanhar aquilo que pulsa, que insiste, que muitas vezes se apresenta nos desvios e nas bordas. A prática revelou mapas afetivos, em que cada imagem carregava um fragmento de mundo e, simultaneamente, abria espaço

para o outro.

Espero que o recorte aqui apresentado possa dialogar com outras práticas e pesquisas em artes, audiovisual e educação, oferecendo pistas, brechas e inspirações para experiências que valorizem a invenção, a escuta e a potência dos encontros.

REFERÊNCIAS

BRECHT, Bertolt. 1990. **A exceção e a regra**. In Teatro completo (12 vols). Vol IV. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 129-160.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. 1995-1997. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34. 715 pp.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta – elementos para uma futura filosofia da fotografia.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002

MIGLIORIN, Cézar. **O dispositivo como estratégia narrativa.** In: ANAIS DO 14º ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, Niterói. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2005.

MIGLIORIN, Cézar [et al]. **Cadernos do Inventar: cinema, educação e diretos humanos**. Niterói: EDG, 2018.

ONO, Yoko. Grapefruit: **O Livro de Instruções e Desenhos de Yoko Ono**. [S. l.]: s.n., 2008/2009. Acesso em: 10/10/2025

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

REY, Sandra**. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais**. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (orgs.) O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. p. 123–140.

EXU E O SAMBA: dançando a palavra e cantando o gesto [1]

Gab Dias[2]

Resumo

Laroyê Exu! Este trabalho parte da saudação ao mensageiro que movimenta o axé para refletir sobre sua relação com o samba e a circularidade como princípio estruturante das culturas africanas e afro-brasileiras. Exu, força criativa e de reinvenção constante, potencializa o axé e conecta corpo, palavra e som em movimento. Nesse fluxo, samba, dança e batuque são simultaneamente arte e reza, formas de memória e resistência que expressam cosmologias afrodiaspóricas. O samba, antes marginalizado e perseguido, transformou-se em símbolo nacional e permanece como legado coletivo das comunidades negras, articulando identidade, laços sociais e a circulação do axé. A encruzilhada entre Exu e o samba evidencia pedagogias decoloniais que se vinculam ao aquilombamento como tecnologia de resistência e criação de vida. Assim, samba e Exu reafirmam valores civilizatórios afro-brasileiros como ancestralidade, corporeidade, musicalidade e ludicidade, revelando a potência ancestral, política e pedagógica da cultura negra no Brasil.

Palavras-chave: Exu; samba; ensino.

1 Trabalho apresentado no GT5 – Musicalidades e Audiovisualidades no Ensino das Artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4° Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Gab Dias, Mestranda, UERJ, PPGARTES, Rio de janeiro, Brasil. E-mail: **gab99dias@gmail.com**

Abrindo a gira

Laroyê Exu! Inicio este texto saudando o orixá mensageiro e responsável por movimentar o axé. Èsù Bará (oba + ara = rei do corpo[3]) é o movimento primordial, o deslocamento que chega primeiro. Vindo do outro lado do Atlântico, reinventa-se e assume novas formas nas terras brasileiras, abrindo caminhos para infinitas possibilidades. Exu oferece aos sujeitos afrodiaspóricos a experiência da reinvenção constante, em que o corpo se afirma como instrumento de resistência e potência criativa, já que está diretamente associado à própria força da criatividade. Como desenvolve Leda Maria Martins em *Afrografias da Memória*, Èsù é aquele que medeia todos os processos de criação e leitura do mundo.

O Axé, compreendido como "o poder ou força de realização, que possibilita o dinamismo da existência" (Sodré, 1998, p. 20), é potencializado por Exu, que o faz circular, multiplicar-se e renovar-se. Essa energia vital se manifesta pela palavra, pelo gesto e pelo som, conduzindo os corpos em movimento e sustentando a circularidade como princípio estruturante das culturas africanas em diáspora.

Nas religiões e na cultura afro-brasileira, tudo é movimento, tudo gira, tudo tem ritmo e musicalidade. Como cantado por Martinho da Vila na música "Roda Ciranda" (ano): "Ciranda de roda/ De samba, de roda da vida/ Que girou, que gira/ Na roda da saia rendada/ Da moça que dança a ciranda/ Ciranda da vida" e conforme afirma Nego Bispo "O samba é rodando, a capoeira é rodando, o reggae é rodando, a gira é rodando, tudo nosso é na circularidade" (Santos, 2018, p. 48). Tais frases demonstram que o princípio da circularidade para os povos negros africanos e em diáspora, está sempre presente:

> A Terra gira em torno de si e do Sol e nós giramos com ela. Através desse movimento estabelecemos comunicação e entramos em harmonia com todo o Universo. Assim, ao girar as porta-bandeiras e baianas se harmonizam com o Universo, evocam as forças ancestrais, os princípios de quem deu origem à sua Escola de Samba, e ao gerar o movimento no ar, recolhe e espalha o axé para toda a comunidade. Corpo individual e corpo coletivo do Quilombo Escola de Samba, em equilíbrio com a natureza. A dança, o giro, é ao mesmo tempo arte e reza. Arte porque tem o poder de encantar e expressa o sentimento de um povo. É uma reza porque carrega toda ancestralidade da comunidade (Niegro, 2020).

A roda (para além de uma forma geométrica) e o ato de girar, podem ser interpretados como tecnologias que organizam a vida comunitária, estabelecendo um campo relacional onde todos se veem, se escutam e se reconhecem. No *xirê*, no samba e na capoeira, a roda cria uma pedagogia do olhar, da escuta e do compartilhamento, rompendo com modelos hierárquicos de ensino.

> A roda é o espaço sagrado em que o capoeirista se desenvolve mais profundamente em comunhão com outros nos seus três níveis de existência: físico, mental e espiritual (Akbar, 2004). É no ritual da roda que os angoleiros aprendem a ser, ver e viver no mundo à moda africana. Para explicar este fenômeno, Tavares (1997, p. 183 218) utiliza uma metáfora, que compara a roda a um texto. A roda seria como um lugar texto, que contém subtextos que são os jogos, compostos por sentenças individuais que são os próprios jogadores […] (Nogueira, 2013, p. 149).

Dança, canto e batuque, para além de

3 A tradução Bará "rei do corpo" é encontrada em Sodré (1998), Luz (2013) e Santos (2014).

expressões artísticas, são formas de reza, memória e resistência. O som, elemento central nas culturas iorubá e gêgê-iorubá, é o condutor do axé (Sodré, 1998) e conecta candomblé, capoeira e samba, expressando a complexa cosmologia africana e afro-brasileira (Fernandes, 2015). Na perspectiva de Machado (2010), a dança transforma o corpo em território ilimitado, onde tempo e espaço se tornam sagrados.

> O samba, "fruto da semente africana gestada em terras brasileiras" (Dumani, 2023, p. 133), atravessou um processo de marginalização e repressão antes de se tornar símbolo da cultura nacional. Nas primeiras décadas do século XX, samba, capoeira e candomblé eram criminalizados e associados a práticas "perigosas" ou "imorais", enquanto seus praticantes sofriam perseguições e prisões. A repressão ao samba se articula à repressão às práticas religiosas afro-brasileiras, formando um complexo sistema de controle dos corpos negros. O processo de tentativa de embranquecimento e posterior consagração do samba como símbolo do Brasil (Gonçalves da Silva, 2013) revela a disputa em torno de elementos afrodescendentes, que passaram de estigmatizados a celebrados como emblemas identitários brasileiros.

O atabaque (tambor confeccionado em madeira com aros de ferro), um instrumento de percussão essencial nas religiões afro-brasileiras, também está presente nas rodas de samba. Os atabaques mantêm uma relação profunda com Exu, pois, junto ao orixá, são responsáveis por estabelecer a comunicação entre o *Aiyê*, o plano material, e o *Orum*, o plano espiritual (Taranto Epprecht; Carvalho, 2024).

> A própria prática ritualística e artística de cantar junto do toque dos atabaques constitui um elemento central das culturas de terreiro, momento em que se invocam imagens construídas coletivamente, que vêm da tradicionalidade e reforçam a identidade do grupo (Taranto Epprecht; Carvalho, 2024, p. 79).

Como afirmam Nogueira e Santos (2018), a centralidade do samba não se restringe ao âmbito artístico: trata-se de um potente aglutinador social que possibilitou a comunidades marginalizadas enfrentar exclusões históricas e conquistar reconhecimento e dignidade. O samba constitui um legado que articula estruturas sociais, laços afetivos, identidades, autoestima e heranças culturais afrodescendentes.

Ao investigar as dimensões estéticas e artísticas das comunidades de terreiro, Conduru (2007) enfatiza que elas estão profundamente entrelaçadas à experiência ritual e à vida cotidiana, expressando-se na disposição visual dos objetos sagrados, na culinária de santo, nas danças e nas músicas que compõem os ritos. Para Taranto Epprecht e Carvalho (2024) ao abordar as religiões afro-brasileiras, a arte/educação precisa considerar o cotidiano como espaço essencial de expressão simbólica e de produção de sentidos da comunidade.

A Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica, reafirmando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem as experiências, memórias e saberes das comunidades negras. Nesse sentido, é importante considerar que, como afirmam Taranto Epprecht e Carvalho (2024) e Walsh (2012), as ações educativas devem partir da comunidade para combater a colonialidade do saber, do ser e do poder, enquanto operações de subjugação dos povos colonizados.

Segundo Maldonado-Torres (2018), a colonialidade do saber envolve o sujeito, o objeto e o método; a colonialidade do ser se estrutura em torno das noções de tempo, espaço e subjetividade; e a colonialidade do poder se manifesta nas dinâmicas de estrutura, cultura

e sujeito. O elemento que atravessa essas três dimensões é precisamente a subjugação do sujeito e de sua subjetividade, tanto individual quanto coletiva. Assim, refletir sobre práticas educativas de matriz afro-brasileira implica reconhecer e fortalecer formas de conhecimento que rompem com essas estruturas coloniais e reposicionam o sujeito negro como centro de sua própria produção de saber.

As pedagogias de Exu e do samba rompem com a ideia colonial de tempo linear e progresso acumulativo. O giro e a improvisação instauram outro regime de temporalidade, no qual saber é relação, não acúmulo. Do mesmo modo, o corpo deixa de ser instrumento de disciplina para tornar-se território de memória e criação. Pela sincopa do samba, "o corpo é puxado para a ação, criando novas possibilidades de existência, sobretudo de uma (re) existência coletiva, já que tradicionalmente o samba é mediado por um grupo" (Kawahala, 2014).

A Pedagogia das Encruzilhadas, formulada por Luiz Rufino, propõe caminhos para uma educação libertadora fundada no compromisso ético com o outro, no reconhecimento da diversidade e na disposição permanente para o diálogo nas diferenças. Trata-se de uma prática educativa que rompe com os parâmetros da política colonial, valorizando os saberes inscritos no corpo, suas potências, experiências e modos próprios de produzir conhecimento.

> A Pedagogia das Encruzilhadas não exclui as produções centradas na ciência e nas suas tradições como possibilidades credíveis, mas as contesta como modo único ou superior. Assim, essa pedagogia montada por Exu atravessa os modos dominantes de conhecimento com outros modos historicamente subalternizados. Esses cruzos provocam os efeitos mobilizadores para a emergência de processos educativos comprometidos com a diversidade de conhecimentos. No cruzo, marcam-se as zonas de conflito, as zonas fronteiriças, zonas propícias às relações dialógicas, de inteligibilidade e coexistência (Rufino, 2019, p. 80).

Algumas considerações

As culturas afro-brasileiras têm na oralidade sua principal forma de transmissão de memória e identidade, ativando e recriando continuamente os códigos culturais, históricos, sociais e políticos elaborados nas comunidades. Esse modo de educar difere da educação hegemônica porque se fundamenta no diálogo entre os sujeitos a partir de uma base comum de ancestralidade, permitindo a constante construção e reconstrução das tradições (Taranto Epprecht; Carvalho, 2024). No contexto das religiões afro-brasileiras, as músicas, sobretudo os pontos cantados, desempenham um papel central na formação identitária e cultural, orientando práticas, afetos e modos de pertencimento (Machado, 2002).

O samba é "um elemento potencializador de resistência e gera um impulso que retira o sujeito oprimido da inércia." (Kawahala, 2014). Nesse sentido, samba e Exu se encontram na encruzilhada como práticas de resistência, criatividade e movimento libertário. Ambas as forças expressam pedagogias decoloniais e se vinculam ao processo de aquilombamento, entendido como tecnologia de sobrevivência, resistência e reinvenção cultural (Souto, 2020). O ato de se aquilombar constitui dispositivo de criação de vida em meio à negação estrutural, articulando práticas comunitárias e estratégias de emancipação.

As celebrações negras, como lembram Carlos Petrovich e Vanda Machado (2004), são formas legítimas de agregar, contar histórias e preservar memórias. Ao recriar afetos e fortalecer vínculos, constituímos espaços de resistência e liberdade, ressignificando a própria ideia de comunidade e elucidando a "importância dos valores tradicionais africanos recriados como um jeito negro brasileiro de ser" (Macha-

do, 2010, p. 2).

No campo pedagógico, trazer a criatividade de Exu e a malemolência do samba para o ensino significa considerar os valores civilizatórios afro-brasileiros sistematizados por Brandão e Trindade (2010): energia vital, circularidade, corporeidade, memória, ancestralidade, territorialidade, religiosidade, cooperação, comunitarismo, oralidades, musicalidade e ludicidade. Esses valores, presentes nos corpos e nas celebrações, reconhecem o axé que circula, se renova e conecta o visível e invisível, humano e natureza, passado e presente.

> Uma educação inspirada em Exu, é, então, uma educação comprometida com a transformação radical, com a transgressão, com a resiliência, com a mobilidade, com a emergência e ampliação de possibilidades; é, em suma, uma educação comprometida com a circulação de axé — energia vital (Rufino, 2019, p. 95)

Vanda Machado afirma que "a escola, como aparelho ideológico do Estado, na sua prática, tende a ignorar os valores culturais negros, seu universo simbólico, incutindo nas crianças os padrões e estereótipos da ideologia do branqueamento" (2002, p. 55-56). O samba pode ser um importante "[...] recurso pedagógico, um meio permanente de iniciação à sabedoria dos ancestrais e da sociabilidade do grupo" (Sodré, 1998, p. 15) por retratar o cotidiano das populações negras, bem como os elementos de resistência tanto nas suas letras quanto na forma musical (Kawahala, 2014).

Samba e Exu articulam música, dança, corpo, axé e comunidade, iluminando práticas de ensino e aprendizagem que resistem à colonialidade, preservam memórias e afirmam cosmologias afro-brasileiras. Assim, reafirmam a importância de Exu como princípio criativo e do samba como legado coletivo, ambos fundamentais para compreender a força ancestral, política e epistemológica da cultura negra no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da (orgs.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (A cor da cultura, v.5).

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: **https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm**. Acesso em: 9 de novembro 2025.

CONDURU, Roberto. **Arte Afro-Brasileira**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

DUMANI, Juliano. Laroyê samba: os valores civilizatórios afro-brasileiros do samba. **Em Favor de Igualdade Racial**, Rio Branco (AC), v. 6, n. 2, p. 131-146, maio-ago. 2023.

FERNANDES, Alexandre. **Axé**: apontamentos para uma a-tese sobre Exu que jamais (se) escreverá. 2015. 343 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

GONÇALVES DA SILVA, Vagner. Exu do Brasil: tropos de uma identidade afro-brasileira nos trópicos. **Revista de Antropologia**, v. 55, n. 2, p. 1086-1114, 2013.

KAWAHALA, Edelu. **A encruzilhada tem muitos caminhos... Teoria Descolonial e episte-**

mologia de Exu na canção de Martinho da Vila. Tese (Doutorado em Literatura) – Centro De Comunicação E Expressão, Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LUZ, Marco Aurélio. **Agadá**: dinâmica da civilização africano-brasileira. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

MACHADO, Vanda. Exu: o senhor dos caminhos e das alegrias. *In*: ENECULT– ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 6., 2010, Salvador. **Anais** […]. Salvador: Facom, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 31-61

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória**: o reinado do Congo no Meio do Mundo. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. 296 p.

NIEGRO, Guilherme. Quilombo do Samba: Circularidade - Princípio, Meio Princípio dos Saberes Tradicionais dos Quilombos Escolas de Samba. **Carnavalize**, 01 nov. 2020. Disponível em: **https://carnavalize.com/quilombo-do-samba-circularidade--principio-meio-e-principio-dos-saberes-tradicionais-dos-quilombos-escolas-de-samba/.** Acesso em: 11 dez. 2024.

NOGUEIRA, Nilcemar; SANTOS, Desirree dos Reis. (Re)conhecendo patrimônios: o papel social do Museu do Samba. **e-cadernos CES [Online]**, Museus e democracia cultural: diálogos e tensões, v. 30, p. 56-75, 2018.

NOGUEIRA, Simone Gibran. **Psicologia crítica africana e descolonização da vida na prática da capoeira Angola**. 2013. Tese de doutorado em Psicologia Social- PUC- SP. 236 p. 2013.

PETROVICH, Carlos R.; MACHADO, Vanda. **Irê Ayó**: mitos afro-brasileiros. Salvador: EDUFBA, 2004.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas Exu como Educação. **Revista Exitus**, v. 9, n. 4, p. 262-289, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Somos da terra. **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-51, 2018.

SANTOS, Rodrigo de Almeida dos. **Barapersperspectivismo contra logocentrismo ou o trágico no prelúdio de uma filosofia da diáspora africana**. 2014. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade – a forma social negro-brasileira**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1988.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

SOUTO, Stefane. Aquilombar-se: insurgências negras na gestão cultural contemporânea. **Revista Metamorfose**, v. 4, n. 4, p. 133-144,

2020.

TARANTO EPPRECHT, Gustavo; CARVALHO, Francione Oliveira. Pontos cantados e Omolokô: arte e cultura de terreiro. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 9, n. 3, p. 075-098, 2024. DOI: 10.5965/24471267932023075. Disponível em: **https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/24242**. Acesso em: 9 nov. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas. In: **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1/2, p. 61-74, 2012. Disponível em: **https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412**. Acesso em: 21 jun. 2025.

SAMPLE COMO FORMA DE RECORTE E COLAGEM[1]

Gabriel Rufino Santos do Nascimento[2]

Resumo

O trabalho analisa a prática do sample como ferramenta de recorte e colagem de temporalidades, visualidades e sonoridades. A prática do sample em sala de aula tem três caminhos metodológicos: análise e utilização das imagens e sons, subverter, e construir e analisar identidades. Observando a arte popular, cultura de massas e a internet, podemos construir novas possibilidades de se trabalhar as imagens e sons, como os memes, que fazem parte da comunicação dos nossos educandos. Utilizando referências teóricas das mais diversas como hooks, Bourriaud, Hall, Simas e Rufino os cruzo com canções populares como Marcelo D2 e Lauryn Hill. Por fim, reflito como o sampling como prática pedagógica faz com que a sala de aula se torne um laboratório onde a imagem e o som andam juntos para questionar e adquirir os códigos da sociedade.

Palavras-chave: *Sample* como colagem; memória social; educação decolonial.

1 Trabalho apresentado no GT 5 - Musicalidades e Audiovisualidades no Ensino das Artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4° Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Mestrando em Artes na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES-UERJ), Rio de Janeiro, RJ. E-mail: **Grufino07@gmail.com**

As Américas e seus ritmos

Analisar as temporalidades é fundamental para entender o *sample* como processo de pesquisa, o objetivo aqui é entender a temporalidade como material, e não apenas o fenômeno físico, material e cronológico. Aqui as temporalidades não são cronológicas, como no estudo comum das Histórias. Vamos observar a história como processos com elementos em comum, repetidos e cíclicos e a partir disso, seguir buscando coisas em comum, diferenciando ou se aproximando do contemporâneo. O mundo colonial trouxe impactos comuns nas sociedades Americanas seja por conta das políticas de violências físicas, simbólicas ou pelas violências legais legitimadas pelo Estado. E é claro que com a cultura esse processo também não seria diferente. A rumba nas plantações de Cuba, o blues das plantações de algodão do sul dos Estados Unidos da América e o samba que surge nas casas das Tias, em todas elas observam-se influências das canções de trabalhos e da religiosidade, hibridismo com instrumentos europeus como piano e violão clássico, e proibição de instrumentos de percussão pelos mais diversos motivos como possibilidade de utilizar como armas, passar mensagens criptografadas etc. O ato de cantar, bater os pés para firmar um ritmo, é uma forma comum de lembrar de casa, casa esta que ficou para trás nas águas do Atlântico. Manter as memórias vivas e perpetuar e atualizar as tradições com os mais jovens é fundamental, pois eles serão as peças que continuarão disputando o controle desse capital cultural, visto que a criação desses gêneros musicais, não foi, e como toda cultura popular e marginalizada não é, pacífica. Como Bourdieu (2015) analisa, esse processo gera uma violência simbólica, violência essa que perpassa a todos que estão fora do campo. Um desses efeitos do processo de marginalização e silenciamentos, o sociólogo Howard Becker (2009), batiza como "*outsiders*" ou "estrangeiros", aqueles que se tornam um desviante por se opor às normas sociais impostas pelos grupos dominantes. O que pode ocasionar um afastamento por pessoas do mesmo grupo social, por sentirem medo de sofrer represálias. A figura do desviante ou transgressor é importante para pensarmos como devemos buscar novas visualidades, sonoridades e referências para trabalharmos as artes visuais em sala de aula.

> Venho usando o termo "outsiders" para designar aquelas pessoas que são consideradas desviantes por outras, situando-se por isso fora do círculo dos membros "normais" do grupo. Mas o termo contém um segundo significado, cuja análise leva a um outro importante conjunto de problemas sociais: "outsiders", do ponto de vista da pessoa rotulada de desviante, podem ser aquelas que fazem as regras de cuja violação ela foi considerada culpada. Regras sociais são criação de grupos sociais específicos. As sociedades modernas não constituem organizações simples em que todos concordam quanto ao que são as regras e como elas devem ser aplicadas em situações específicas. São, ao contrário, altamente diferenciadas ao longo de linhas de classe social, linhas étnicas, linhas ocupacionais e linhas culturais (Becker, 2009, p. 27).

As temporalidades e localidades distintas do blues, rumba e samba se colam, contextualizam-se e descolam, voltando à sua temporalidade original. Como no pensamento de "aftermodernidade" de Okwui Enwezor (2010), em que o autor procura interconectar e aproximar as culturas do cenário global desconstruindo a visão eurocêntrica, visto que a Europa encontra-se em uma crise estética, ainda cultuando a Antiguidade em um mundo contemporâneo e multicultural.

Colagem temporal, Remix e Loop

O sample é uma técnica de recorte e colagem de músicas muito utilizado no Rap, EDM (Eletronic Dance Music) e Funk, na qual o DJ retira um fragmento do passado, fazendo uma espécie de recorte e colagem. Assim, busco analisar a prática do sample como forma de re-contextualizar esses fragmentos visuais e sonoros, por isso, ao longo do texto abordarei a ideia "*Remix*" e "*Loop*". A prática do sample visual está cruzada em três fragmentos, **a coleta e análise de imagens e sons, subversão das representações e a construção de identidades**. Desta forma, não estamos interessados na simples apropriação e releitura em sala de aula. Aqui o objetivo é tornar os olhares críticos utilizando do sample como ferramenta para analisar, questionar e reinterpretar o mundo que nos cerca. Assim como as sonoridades que nos atravessa todos os dias, as imagens também, seja pelas imagens publicitárias, as artes na rua e aqui falo sobre todas as manifestações artísticas presentes na rua, desde o grafite e a pixação e às performances. Com isso torna-se indispensável trabalhar com o que temos no cotidiano, a rua, e com o que é palpável, nada mais se inicia do absoluto zero, tudo pode ser apropriado para provocar uma reflexão e criar um novo significado. Todos nós temos diversas referências culturais diversas e elas se expandiram cada vez mais com o avanço da globalização e a popularização da internet nos anos 2000. Os memes podem ser considerados um reflexo desse processo de síntese imagética no qual existem muitas camadas visuais, códigos internos que podem se tornar vocabulário e uma mensagem que um grupo pode acessar.

> O papel do "popular" na cultura popular é o de fixar a autenticidade das formas populares, enraizando-as nas experiências das comunidades das populares das quais elas retiram seu vigor e nos permitindo vê-las como expressão de uma vida social subalterna específica, que resiste a ser constantemente reformulada enquanto baixa e periférica (Hall, 2003, p. 341).

Desta forma utilizando como metodologia de criação artística o professor artista torna-se um curador de imagens, pesquisador e remixador, utilizando das suas referências visuais/sonoras culturais e as cruzando com as dos nossos educandos. Esta prática artística pedagógica, tem inspiração na origem do hip hop nos anos 1970-1980, os Djs não tinham acesso aos estúdios e instrumentos diversos, por isso criaram uma técnica para suprir a necessidade de equipamentos, eles utilizavam todos os tipos de vinis, desde os próprios, da família até os mais baratos, assim resgatando fragmentos de músicas que foram esquecidas, subestimadas. O crítico francês Nicolas Bourriaud, observa em pós-produção como os artistas nos anos 1990 começam a utilizar a cultura como matéria para reinvenção ou remix.

> A prática do DJ, a atividade do internauta, a atuação dos artistas da pós-produção supõem uma mesma figura do saber, que se caracteriza pela invenção de itinerários por entre a cultura. Os três são *semionautas* que produzem, antes de mais nada, percursos originais entre os signos Toda obra resulta de um enredo que o artista projeta sobre a cultura, considerada como o quadro de uma narrativa – que, por sua vez, projeta novos enredos possíveis, num movimento sem fim O DJ aciona a história da música, copiando/colando circuitos sonoros, relacionando produtos gravados. Os artistas, por sua vez, habitam ativamente as formas culturais e sociais. O internauta cria seu próprio site ou home page; levado a consultar constantemente as informações obtidas, ele inventa percursos que pode salvar em seus favoritos e reproduzir à vontade (Bourriaud, 2009, p. 14-15).

Retornando à ideia dos três elementos, a coleta e análise de imagens aqui atua em como obtemos o capital cultural e os desvendamos, em vez de apresentar referências de forma pas-

siva e que não os atravessa, precisamos juntar as nossas com as deles. Pode ser por meio de atividades de coleta de imagens em revistas, internet, fotografias de família e capas de disco. A ideia é incentivar a investigar as narrativas por trás de cada imagem, as narrativas podem ser diversas até autobiográficas. Analisar as imagens como objetos não neutros, pois cada uma delas carregam uma história, narrativas e códigos que precisam ser decifrados antes de serem remixadas.

Por exemplo, para trabalhar o movimento tropicalista e que existem outras formas que os artistas podem trabalhar além de quadros, cinema, esculturas, propus uma atividade de criação de capas de disco, trouxe a arte produzida por Maxwell Alexandre produzida para o disco Gigantes do Rapper BK. Alguns estudantes conheciam o trabalho de Alexandre pela capa do BK. Em seguida, apresentei algumas releituras de capas famosas com personagens de animações japonesas do artista Paulo Victor, conversando sobre estéticas, muitas imagens das animações tinham poses parecidas ou iguais às das capas. Por fim, chegamos às tendências estéticas das capas como o minimalismo, fotografias, a era psicodélica e o tropicalismo. Partimos da área comum ou do cotidiano para chegar no objetivo, apresentei as capas do artista Albery Seixas, incluindo a capa de Jorge Ben de 1969, essa capa em especial aqui no Rio de Janeiro sempre causa um certo burburinho por conta do escudo do Flamengo. Depois de adquirir esse capital cultural eles partiram para produzir suas capas comunicando ao mundo o que eles gostam, remixando capas que eles não gostavam, achavam esteticamente feias. Durante nossas conversas surgiram os mais diversos temas como violência policial, feminismo, racismo e imperialismo. Além de descobrir mais sobre o que eles gostavam e apresentar referências novas, criamos uma playlist para tocar enquanto fazíamos o trabalho.

Esse processo de curadoria e análise vai se automatizando conforme seu banco de dados torna-se extenso utilizando de referências anteriores para esse processo. O pensamento de Lauryn Hill, cabe muito bem, precisamos passar por uma Miseducation (Deseducação), para ela essa palavra significa o ato de aprender com a experiência, a vida e o cotidiano, que muitas das vezes vai na contramão do saber escolarizado e causa conflitos. Conflitos esses que são totalmente bem-vindos. Para a prática da deseducação, os saberes de "rua" são fundamentais para a construção do conhecimento contemporâneo, temos que entender que ao conectar a experiência de vida dos nossos estudantes ajudamos a formar sujeitos críticos. Esta encruzilhada é um local em que podemos destruir certezas construídas no passado e tornar possível novas epistemologias como afirma Luiz Rufino (2019). Aqui o objetivo principal é, por meio do processo da troca, se libertar da "cultura supremacista branca" como teoriza hooks (2022, p. 50):

> Ainda que a vontade de ver o fim do racismo seja um aspecto positivo da nossa cultura, paradoxalmente é esse desejo sincero que subjaz à persistência da falsa noção de que o racismo acabou, de que esta não é uma nação supremacista branca. Em nossa cultura, quase todo mundo, não importa a cor da pele, associa a supremacia branca ao fanatismo conservador extremo, com os skinheads nazistas que pregam todos os velhos estereótipos do racismo puritano. Mesmo assim, esses grupos extremistas raramente ameaçam nosso cotidiano. São as crenças e os pressupostos supremacistas brancos menos extremos, mais fáceis de disfarçar ou mascarar, que mantêm e disseminam o racismo diário como forma de opressão de um grupo.

Subverter as representações, significa que depois que entendemos as imagens como construção social, podemos utilizá-las para desafiar o que hooks chama de olhar dominante, criando as contranarrativas visuais. É importan-

te analisar as imagens para identificar estereótipos dos mais diversos, como gênero, raça ou classe social. Isso porque até os movimentos contraculturais, à medida que vão se tornando legitimados, começam a intensificar os estereótipos.

> As obras de artistas negros que são abertamente políticas e radicais raramente são associadas a uma política cultural de resistência. Quando transformadas em commodities, é fácil para os consumidores ignorar sua mensagem política. E ainda que um produto como o rap articule narrativas sobre alcançar uma consciência política crítica, ele também explora estereótipos e ideias essencialistas de negritude (como as de que pessoas negras têm um ritmo natural ou que são mais sexuais) (hooks, 2019, p. 73-74).

"Às vezes é necessário fechar uma porta para abrir uma janela", diz um ditado popular, assim, recontextualizando as imagens, estabelece-se um novo cenário narrativo, no qual podemos decolonizar a imagem. Ademais, é importante nos atentarmos para a prática artística como não sendo apenas sobre a expressão de si, mas também sobre como a sociedade reflete acerca dela, muitas das vezes de forma crítica, tornando a imagem um campo de batalha sobre quem controla a narrativa vigente.

Ter uma bagagem de informações para acessar os conteúdos presentes em uma determinada proposição artística, seja ela uma pintura, filme ou música e fazer as conexões entre referências, releituras e temporalidades. Os códigos historiográficos e estéticos são igualmente importantes para a produção criativa, visto que se faz cada vez mais necessário tornar a aula de artes ativa, passando por um processo de ideação, no qual discutimos sobre determinado assunto ou planejamos, o momento de produção e, por fim, o que podemos refletir sobre isso. Analisando a "criatividade" como um músculo, sem o esforço necessário ela pode atrofiar-se. Por isso, essa natureza de interação entre docentes e discentes me distancia de pautar a aula de arte apenas no conhecimento historiográfico, e tornar o conhecimento e a produção artística "bancários" ou apenas um fazer por fazer. O ambiente do ateliê-sala de aula não é para formar artistas na educação básica, mas sim, seres observadores e críticos.

> A natureza da interacção e da comunicação entre os professores e alunos é central porque os professores têm que estabelecer *pontes* entre o que se considera ser importante e o complexo mundo dos alunos (por exemplo, o que eles são, o que eles sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem) (Fernandes, 2008, p. 356).

A construção de identidades está alinhada às teorias diaspóricas analisando como os fragmentos de diversas origens artísticas nos transformam, mudam a nossa comunicação, criam identidades únicas, mas ao mesmo tempo criam-se grupos e linguagens. Ao invés de pensar a história como linearidade, buscamos as rupturas de narrativa e as múltiplas influências que nos fazem individuais. Assim criamos características que são só nossas como as "*tags*" que estão presentes no grafite e pixo e na música. O sample aqui são as nossas referências que nos acompanharam e acabam tornando parte das nossas identidades.

A pesquisa encontra-se em aberto, ouvindo as críticas e as sugestões para melhorar o jogo. Com isso, busco adicionar novas possibilidades à discussão sobre a herança colonial no Brasil e suas problemáticas como o racismo estrutural. Abordar discussões como essas em sala de aula ajuda a promover a autoidentificação e o sentimento de pertencimento a uma cultura ou localidade. A criação de materiais didáticos e jogos ajudam no ensino gamificado, promovendo um primeiro contato com as

questões do texto e são uma abordagem pedagógica que podem ajudar estudantes com dificuldade de aprendizado.

REFERÊNCIAS

BECKER, Howard. **Outsiders**: Estudos sobre a teoria do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2009

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-produção**: como a arte reprograma o mundo contemporâneo. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos Em Avaliação Educacional**, São Paulo, Brasil, v. 19, n. 41, p. 347-372. Disponível em: **https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2065/2023**. Acesso em: 18 agosto de 2025.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte/Brasília: Editora da UFMG/UNESCO, 2003.

hooks, bell. **Olhares Negros** - Raça e Representação. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

hooks, bell. **Ensinando comunidade**: Pedagogia da Esperança. São Paulo: Editora Elefante, 2022.

SIMAS, L. A; RUFINO, L. **Flecha no Tempo**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Arte & Ensaios, Rio de Janeiro, n.32, p. 123-151, dezembro, 2016 Disponível em:<**https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf**>.

OKUWUI, Enwezor. Modernity and Postcolonial Ambivalence. **South Atlantic Quarterly**, Carolina do Norte: Duke University Press, v. 109, n. 3, p. 595-620, 2010.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2019.

CANTAROLANDO A CAMINHADA: cotidianos artísticos que comungam com a pesquisa[1]

Juliana Gabriele de Carvalho e Oliveira,[2]
Vitor Ribeiro Correia,[3]
Luciana Velloso[4]

Resumo

O trabalho propõe discutir a tessitura dos processos que elaboraram o projeto de extensão em andamento, intitulado: Artistagens musicais e audiovisuais na tessitura de conhecimentos em rede. O projeto é coordenado pela *professorapesquisadora* Drª Luciana Velloso, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, junto ao seu grupo de pesquisa Sociabilidades, Cibercultura e Educação - Socib, composto por estudantes da graduação e da pós-graduação, bem como por pesquisadores da educação. Neste trabalho, enunciamos a construção do projeto, então formado por ideias e atitudes surgidas de processos disciplinares no curso de Pedagogia da mesma universidade. Constatamos diversos eventos organizados, tendo os discentes da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) como público-alvo privilegiado, além dos demais interessados da comunidade interna e externa, com propostas voltadas à pesquisa em educação com referenciais na arte, na música e na cultura popular brasileira. Para integrar as atividades, são acionados dispositivos como rodas de conversa com educadores, historiadores e artistas, oficinas de percussão, bem como mostras musicais e culturais.

Palavras-chave: Educação; Arte; Audiovisualidade; Musicalidade.

1 Trabalho apresentado no GT5 – Musicalidades e Audiovisualidades no Ensino das Artes. Coordenação: Profª Drª Ana Valéria de Figueiredo durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4° Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Juliana Gabriele de Carvalho e Oliveira: Mestranda, UERJ, Programa de Pós-Graduação Educação, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. E-mail: **oliveira.julinangabriele@gmail.com**.

3 Vitor Ribeiro Correia: Pedagogo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Graduando do Curso de Pós - Especialização em Ensino de Artes Visuais, Colégio Pedro Segundo, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. E-mail: **vitorrcorreia98@gmail.com**

4 Luciana Velloso: Doutora em Educação - ProPEd/UERJ, Professora Associada da UERJ, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd/UERJ) e ao Departamento de Ciências Sociais e Educação da UERJ.

O presente texto busca discutir a tessitura dos processos de produção e divulgação de *conhecimentossignificações*[5] do projeto de extensão intitulado Artistagens musicais e audiovisuais na tessitura de conhecimentos em rede, coordenado pela Profª Drª Luciana Velloso e desenvolvido pelo seu grupo de pesquisa Socib - Sociabilidades, cibercultura e educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que tem como um dos objetivos centrais promover o desenvolvimento de múltiplas linguagens (Garcia, 2000) com foco nas habilidades musicais, por meio de oficinas, possibilitando que estudantes do curso de Pedagogia, em especial discentes da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) do curso, pesquisadores da educação e diferentes profissionais de ensino compreendam e utilizem essas linguagens nas práticas pedagógicas. Com isso, busca-se dialogar com propostas diferenciadas que incentivem a ampliação referencial junto à flexibilização acadêmica, buscando alternativas mais abstratas, subjetivas e artísticas.

Se considerarmos o conjunto completo dos níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, é evidente que ocorre um declínio progressivo nos estímulos artísticos, especialmente os musicais. Enquanto a Educação Infantil costuma valorizar amplamente as artes com metodologias ricas para o desenvolvimento das múltiplas linguagens na criança, essa potência expressiva e criativa sofre um notório esvaziamento curricular à medida que o indivíduo avança em sua trajetória educacional. Mesmo pensando nas diferenças do ensino superior, o argumento de que nem todo curso, de certa forma, necessita desse aprofundamento subjetivo e artístico, é importante pensar que o contato com a arte e sua expressividade tem como potência o desenvolvimento humano de forma integral de implicação e intencionalidade. Isso porque onde há *praticantepensante*[6] (Oliveira, 2012; Andrade; Caldas; Alves, 2019) e *conhecimentossignificações*, há também o processo de afetar o outro e se afetar com ele mediante o encontro com a pesquisa, pois acreditamos que

> É preciso compreender que nossos muitos sentidos são convocados sempre nas relações das pesquisadoras e pesquisadores com os cotidianos, com os 'praticantespensantes' desses tão diferentes e múltiplos 'espaçostempos'. Desse modo, os processos de pesquisa nessa corrente exigem olhar, mas também ouvir, tocar, cheirar, degustar tudo aquilo que aparecer em nossos caminhos.Esta ideia, exige, então, que para pesquisar com os cotidianos estejamos abertos e prontos a incorporar, interrogar, analisar, buscar compreender tudo o que nos chega, desses 'espaçostempos', nos seus tão diferentes acontecimentos, através de todos os nossos sentidos (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 23-24).

Ao reconhecermos a importância da Música Popular Brasileira e, em especial do samba, destacamos o papel sociocultural desta influência musical, no sentido de empreender ações de socialização e cidadania, transmissão e o compartilhamento de memórias pertinentes às tradições e costumes de um povo (Sobral, 2022). Com isso, surgiu o movimento inicial do projeto: um evento que dialogasse com referências, produções acadêmicas e musicalidade, composto por uma roda de conversa com debate e apresentação musical, a primeira edição do evento intitulado Samba Pedagó-

5 Em consonância com o que defendem Andrade, Caldas e Alves (2019), indicamos que estes termos, e tantos outros que ainda aparecerão neste texto, estão assim grafados porque, há muito, percebemos que as dicotomias necessárias à criação das ciências na Modernidade têm significado limites ao que precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos. Com isto, serão grafados deste modo os termos de dicotomias herdadas: juntos, em itálico e entre aspas.

6 Concordamos com as autoras quando essas afirmam que em coerência com o aprendido com Certeau os seres humanos são 'praticantes' nos mesmos e que criam conhecimentos nesses 'espaçotempos', permanentemente, o que nos mostra que podemos chamá-los de 'praticantespensantes'.

gico, realizado em junho de 2024 na UERJ. O encontro possibilitou não só a troca de sentidos e significados, como também o incentivo e apreciação da apresentação de percussionistas do samba dentro do ambiente universitário formal.

Foi organizada uma roda de conversa com discentes e funcionários da Universidade junto à percussionistas do samba. Na roda, diversos temas foram abordados durante a troca, pois o próprio samba, visto enquanto uma Pedagogia, traz consigo a possibilidade de discutirmos sobre diversidade de forma subjetiva, em cada refrão ou acorde uma história sendo contada. Assim sendo, o encontro foi encerrado com uma roda de samba ao vivo, permitindo a vivência prática do diálogo entre a música, arte, dança e corporeidade. Por exemplo, a música "Identidade"[7] composta por Jorge Aragão se destacou durante os debates pela sua mensagem profunda de pautas raciais, a sensibilidade entre as percussionistas, se tornando a trilha sonora do convite produzido nas redes sociais para a segunda edição do evento, discursando sobre a profundidade de pensarmos o samba na busca por referenciais pedagógicos e didáticos.

Após o sucesso da primeira edição, tanto durante o evento quanto através da repercussão das produções midiáticas e experiências audiovisuais, o grupo de pesquisa composto por pesquisadores, graduandos de Pedagogia, mestrandos e doutorandos vislumbrou a possibilidade da segunda edição, agora com mais convidados, como historiadores e integrantes de outros dois projetos de extensão universitária, Sambavivências e Cartografias do Samba, pertencentes respectivamente aos cursos de graduação em História e Geografia, partilhando o interesse pelo samba, exposições de materiais artísticos de um acervo e as percussionistas da edição anterior, ampliando e enriquecendo o debate acerca do tema.

Com isso, a segunda edição do Samba Pedagógico, que teve a participação destes grupos de outros cursos, potencializou as possíveis novas tessituras que seriam feitas a partir desses encontros, novas trocas, novos sentidos e significados que possibilitassem um diálogo mais humanizado do ensino superior. Observando o movimento intencional do projeto construindo como sua potência a troca e o diálogo de diferentes vozes, considerando uma proposta mais aberta socialmente e popularizada, entender que não só se faz necessário repensar o caminhar acadêmico como excludente, como também a transdisciplinaridade e o contato com as diferentes histórias que contornam os cotidianos na educação e na arte.

FIGURA 1 – MOSAICO DE REGISTROS DAS DUAS EDIÇÕES DO SAMBA PEDAGÓGICO



FONTE: ACERVO DO GRUPO DE PESQUISA.

Nessa trama de conexões mediadas por diferentes linguagens, a intervenção musical atuou de modo a consolidar os estudos sobre linguagens e expressões curriculares, e seguiu a mesma estrutura de outras edições, sempre com mulheres comandando as rodas de samba, tocando instrumentos como cavaco, pandeiro e tantan. A música veio para culminar os debates levantados sobre as diversas linguagens que nos cercam, já que as discussões na disciplina cursada pela turma de graduação em Pedagogia, buscava explorar, como a construção dos saberes pode ser um processo dinâmico, multifacetado e intrinsecamente ligado às nossas vivências e às tecnologias digitais em

7 Disponível em: **https://www.letras.mus.br/jorge-aragao/77012/**. Acesso em: 20 nov. 2025.

rede que nos cercam.

Como forma de enriquecer essa narrativa musical que foi produzida, a linguagem audiovisual foi acrescentada, com as atividades sendo filmadas e divulgadas em diferentes redes sociais como o YouTube do grupo - Socib Pesquisa, e o Instagram - @grupodepesquisasocib, para que pudessem ser *'ouvidassentidaspensadas'*. A captura de imagens feitas durante as apresentações buscava registrar as produções musicais e as discussões acerca delas, a forma como os discentes da disciplina aproveitaram esse momento e também como o público que integrou as atividades era impactado pelos sons que ecoavam pelos corredores dessa universidade estadual. Através da gravação feita durante os eventos, foi possível produzir diversos conteúdos audiovisuais, com foco em registrar a perspectiva das '*percussionistaspesquisadoras*' integrantes do Samba Pedagógico, agregando suas visões no processo das apresentações e colocando em evidência a entrevista feita com a '*professorapesquisadora*' que está à frente do trabalho que veio a se tornar o projeto de extensão, intitulado Artistagens musicais e audiovisuais na tessitura de conhecimentos em rede, vinculado às atividades do grupo de pesquisa coordenado pela mesma.

O caráter interdisciplinar e interprofissional do Projeto se consolida por meio da integração de saberes e práticas advindas de diferentes campos de pesquisa. Essa articulação envolve profissionais com experiência em temas como cibercultura, processos educativos, e produção audiovisual, garantindo uma abordagem holística e multifacetada.

Acreditamos que a combinação da música com o audiovisual, em um contexto de extensão universitária, possibilita não só uma vivência prática de conteúdos acadêmicos, mas também amplia as competências dos estudantes para lidar com as demandas e os desafios do mundo do trabalho, no qual a capacidade de se adaptar a tecnologias digitais em rede e formas de comunicação é cada vez mais necessária.

A música nos conecta, nos traz paz, como citado por uma das praticantes que fez parte das atividades: "todas as formas de aprendizado são importantes, mas a música, ela entra na gente e quando entra, você não perde nunca mais". A afirmação corrobora com Wolff (2025), quando estuda os efeitos da música sobre o corpo. Ele identifica que o primeiro efeito musical mais direto é físico. Entende que "no princípio da música, antes do verbo, era o corpo" (p. 95). Mais do que uma simples performance, o Samba Pedagógico, que passou a integrar o Projeto mais amplo Artistagens e que atualmente são as denominadas Artistagens Musicais, materializou uma importante questão: como evitar que a vivência cotidiana, repleta de música e sons, seja silenciada pelos recursos pedagógicos tradicionais do meio acadêmico?

Em termos de resultados, observou-se que se deu a incorporação da expressão musical como mais uma linguagem de comunicação e integração entre os discentes da disciplina e demais participantes das atividades, evidenciando elementos culturais do samba que constituem parte da identidade cultural do país. Além disso, foi proporcionado um ambiente para reflexão sobre as diferentes visões de mundo e realidades sociais retratadas por meio do samba; colaborando para a construção de um conhecimento sociocultural a partir da análise das composições do samba de raiz. O uso do audiovisual no decorrer dos encontros possuiu um duplo propósito. Em primeiro lugar, buscou-se a criação de um acervo de vídeos e sons que pudesse ser compartilhado em rede, garantindo o registro e a memória dos encontros. Em segundo, o audiovisual funcionou como elemento de estímulo pedagógico, incentivando ativamente os participantes a utilizarem seus dispositivos móveis para realizar registros. Essa prática de captura pessoal visava promover uma conexão mais profunda e engajada com a experiência vivenciada, transformando o registro em um ato de participação

ativa.

FIGURA 2 – MOSAICO DE REGISTROS DO ARTISTAGENS MUSICAIS



FONTE: ACERVO DO GRUPO DE PESQUISA.

Atualmente o Projeto Artistagens em sua vertente que focaliza a linguagem musical tem buscado investir na formação docente de modo a integrar música nas práticas educativas; na produção de '*conhecimentossignificações*' que podem ser utilizados em futuras atividades pedagógica e no fortalecimento da interação entre diferentes linguagens artísticas e o ensino, estimulando uma educação mais inclusiva e criativa.

FIGURA 3 – PRINT DE FILME PRODUZIDO PARA APRESENTAR O PROJETO ARTISTAGENS



FONTE: ACERVO DO GRUPO DE PESQUISA.[8]

8 Disponível em: Artistagens Musicais - Depoimentos/. Acessado em: 25 nov. 2025.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas conversas acerca deles. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-45.

GARCIA, Regina Leite. Múltiplas linguagens na vida - por que não múltiplas linguagens na Escola? *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *'pensadospraticados'* pelos *'praticantespensantes'* dos cotidianos das escolas. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Alii, 2012. p. 47-70.

SOBRAL, Fabrícia Carla Ferreira. **Representação da realidade em oficinas de percussão popular brasileira**: princípios para representação de domínios em contexto sociocultural. 2022. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022. Disponível em: **https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/27485/Tese_FabriciaSobral_normalizada%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y**. Acesso em: 03 out. 2025.

WOLFF, Francis. **Por que a música?** São

Paulo: Editora Unesp, 2025.

CIRCUITO DE CINEMA NAS ESCOLAS: escrita e criação cinematográfica no Colégio Pelotense[1]

Liriel de Leon[2]

Resumo

Este trabalho relata as ações do projeto extensionista Circuito no Colégio Municipal Pelotense, durante o primeiro semestre de 2025. Esta ação visa inserir o cinema nacional na rede pública de educação, destacando os aspectos narrativos e estéticos dos filmes trabalhados em sala de aula, como contrapartida ao conteudismo atrelado ao cinema no ambiente escolar. Ao estimular nos alunos um olhar artístico sensível e apurado, além de exercitar a escrita e promover um espaço de criação ativa para os adolescentes. Ações extensionistas como esta estreitam os laços entre a universidade pública e a rede básica de ensino e introduzem aos alunos as ferramentas para criação cinematográfica, gerando uma autonomia criativa e explorando o cinema na escola com potência de criação.

Palavras-chave: Cinema; educação; criação.

1 Texto apresentado no GT5 - Musicalidades e Audiovisualidades no Ensino das Artes, durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4° Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Graduanda em Cinema e Audiovisual, UFPel, Pelotas, Rio Grande do Sul. E-mail: **lirieldeleon.sd@gmail.com**

Circuito: produção e difusão audiovisual é um projeto com ênfase em extensão, idealizado em 2021 pela Profa. Dra. Cíntia Langie, atual coordenadora dos cursos de Cinema da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O projeto é vinculado às disciplinas de roteiro e desenvolve diversas ações ligadas à escrita, criação e difusão de vídeos produzidos em parceria com a comunidade dentro e fora da universidade.

No ano de 2025, o Projeto Circuito estreou a ação Circuito de Cinema Nas Escolas, formulada e organizada durante o ano de 2024. Esta iniciativa visa inserir o cinema nacional no repertório escolar, valorizando, para além do conteúdo do filme, seus elementos estéticos e estruturas narrativas. O objetivo é estimular a criação e desenvolver as habilidades de escrita dos alunos, incrementar o repertório cinematográfico e elaborar ao longo das sessões um olhar artístico, sensível e apurado, além de promover público para o cinema autoral nacional.

A ação atualmente acontece em duas escolas da rede municipal de Pelotas: a escola E.M.E.F Jeremias Froes, onde as sessões acontecem mensalmente no auditório do Centro de Artes - UFPel Bloco 1, recebendo turmas do 7º ao 9º ano do ensino fundamental, durante o turno escolar. O Projeto Circuito atende também o Colégio Municipal Pelotense, onde realiza encontros quinzenais na escola, nos moldes de Cineclube. A participação na atividade, que acontece no contraturno, é voluntária, e conta com alunos do 9º ano do ensino fundamental ao 2º ano do ensino médio.

Este resumo expandido abordará as sessões praticadas no Colégio Pelotense durante o primeiro semestre de 2025, utilizando como embasamento teórico as ideias de Bergala (2008), Langie (2023) e Migliorin (2010).

FIGURA 1 – SESSÃO NO COLÉGIO PELOTENSE



FONTE: ACERVO DO PROJETO.

Segundo Bergala (2008), o cinema é, por muitas vezes, instrumentalizado nas salas de aula, os filmes são escolhidos e assistidos unicamente por seus temas, servindo de apoio para aulas de literatura ou história. Ao desenvolver as ações nas escolas, foi estipulado que as sessões teriam o papel de servir como contraponto a esta realidade, fugindo do conteudismo e explorando o cinema como arte por si só. Desta maneira, o projeto busca compor uma curadoria que valorize os aspectos estéticos de cada curta-metragem apresentado, unindo filmes que tenham texturas, harmonias e ritmos similares, mas que abordam temas distintos. Outra característica do projeto é trabalhar somente com filmes brasileiros, valorizando a produção artística interna e desenvolvendo o interesse dos estudantes pelo cinema nacional.

Esta abordagem curatorial abre espaço para praticar com os estudantes o que Langie (2023) chama de Transcriação, isto é, utilizar-se dos marcadores narrativos de uma obra já pronta como dispositivo para instigar a criação de algo novo. O cinema como alteridade e potência para a criação em sala de aula.

Partindo disto, as sessões no Colégio Pelotense são organizadas em quatro momentos: introdução, projeção, conversação e *transcria-*

ção. As sessões são iniciadas com a introdução das atividades que serão realizadas durante o encontro e apresentando os curtas metragens que serão exibidos, o título, o nome da direção e o local de produção. Em seguida iniciamos a projeção, cada sessão conta com, no mínimo, dois curtas-metragens que são exibidos sem intervalo. Vale ressaltar que os recursos utilizados para operar a projeção são próprios do projeto que construiu um "cinema volante", o *kit* conta com tela, *datashow 4k* e caixa de som, possibilitando levar o cinema a locais que não possuem este equipamento cultural. Após isto, é incentivado um espaço de debate sobre os curtas, onde os estudantes podem, livremente, emitir suas opiniões ou dúvidas, em relação a poética ou a técnica da obra que assistiram. A sessão é finalizada com o exercício de escrita, praticando a *transcriação*.

FIGURA 2 – ALGUNS DOS EQUIPAMENTOS DO PROJETO



FONTE: ACERVO DO PROJETO.

Um exercício transcriativo pode ser ilustrado pela atividade aplicada na "Sessão Sonora", realizada em 30 de junho de 2025. Os filmes exibidos foram Fantasmas (André Novais de Oliveira, 2010) e Sofia (Kennel Rógis, 2013), ambos os filmes tornam sua paisagem sonora seus principais motores estéticos e narrativos. Nesta atividade, a ideia foi recorrer à história criada pelos estudantes na sessão anterior e fabricar uma paisagem sonora que movimenta esta narrativa. A turma foi dividida em duplas, produzindo três diferentes paisagens sonoras.

Outro exemplo de exercício transcriativo é o experimento Filme Carta. Partindo de curtas-metragens que utilizam desta estrutura, os estudantes do Colégio Pelotense deverão escrever uma carta para algo ou para alguém. Após a escrita, os alunos trocarão as cartas entre si. Em um terceiro momento, eles deverão gravar uma faixa de áudio lendo a carta que receberam e criar imagens poéticas que acompanhem o todo. Todas as etapas da atividade serão monitoradas pelos integrantes do Projeto Circuito, especialmente as atividades da área de pós-produção.

Este experimento busca fortalecer o senso de criação e autonomia artística dos estudantes e incentivar o olhar e a escrita poética. Em novembro, os Filmes Cartas produzidos pelos estudantes, serão projetados na sessão final de 2025 no Colégio Pelotense.

FIGURA 3 – SESSÃO NO COLÉGIO PELOTENSE



FONTE: ACERVO DO PROJETO.

O Projeto Circuito realizou, até então, sete sessões no *Colégio Pelotense*, prevendo mais sete até o fim de novembro de 2025. Ao longo das sete sessões, foram projetados dezesseis curtas-metragens, todos produtos nacionais, sendo seis destes, produções reali-

zadas nos cursos de cinema da UFPel. A partir disto, é possível observar que além de um espaço de acesso e fomento de público para o cinema nacional, o projeto também se tornou uma janela de divulgação e teste de público para os alunos da graduação.

Além da oportunidade de exibir seu trabalho, os alunos da UFPel conseguem atuar, por intermédio do Circuito, em diferentes áreas relacionadas ao cinema, como curadores, projecionistas e produtores, capacitando ainda mais ao exercício da profissão. Ao praticar as atividades em conjunto com os estudantes do Pelotense, os alunos da graduação também estão exercitando seu pensamento artístico. "É pela experiência que o professor pode sair do lugar daquele que ensina para experimentar com os alunos" (Migliorin, 2010).

É possível apontar o estreitamento de laços entre a rede de educação municipal e a universidade federal, onde projetos extensionistas de longo prazo como o Circuito são recebidos com entusiasmo pelas escolas, além da boa adesão dos estudantes e crescimento do projeto ao longo dos meses. A turma, que iniciou o semestre com dois participantes, hoje conta com dez integrantes, que frequentam as sessões de maneira ativa e engajada.

Durante os cinco meses de atividades na escola, é possível observar uma evolução nas habilidades de escrita dos estudantes, que desenvolveram afeição pela prática. Além disso, é notável o desenvolvimento na autoconfiança desses ao externalizar suas ideias artísticas e opiniões, sendo durante a realização dos exercícios ou nos debates após projeção. Como instiga Migliorin (2010) o cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva.

FIGURA 4 – SESSÃO NO COLÉGIO PELOTENSE



FONTE: ACERVO DO PROJETO.

A partir das atividades realizadas até o momento, é notável a relevância da ação Circuito de Cinema nas Escolas, tanto para os estudantes do ensino básico quanto para os alunos de graduação.

Por meio de projetos extensionistas, os alunos da graduação têm a oportunidade de expandir suas expertises. Na prática de curadoria, enriquecemos não só o arcabouço cinematográfico dos estudantes da rede pública, mas também o repertório próprio. Ao realizar a proposição das atividades e o manejo dos estudantes, iniciamos a prática de docência e, a partir desta, exercitamos o pensar cinema.

Segundo Migliorin (2010), o cinema se insere na escola como potência de invenção, e é com a extensão que podemos usufruir desta potência. É introduzindo o conhecimento e as ferramentas de escrita cinematográfica, adquiridos na universidade, que oportunizamos para os estudantes da rede pública a autonomia para a criação de novos mundos, olhando artisticamente para suas próprias realidades.

REFERÊNCIAS

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema. Hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola** Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE/FE/UFRJ, 2008.

FRESQUET, Adriana. **Cinema, infância e educação**. ANPED 2007, Caxambú, 2007.

LANGIE, Cíntia. **Cinema brasileiro e distribuição educativa**: uma cartografia dos cinemas localizados em universidades públicas. Rio de Janeiro: Multifoco, 2023.

MIGLIORIN, Cezar. Cinema e escola, sob o risco da democracia. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 5, n. 9, p. 107-113, 2010.

O CINEMA QUE CHEGA: Audiovisual em materiais didáticos no ensino de Arte[1]

Lucas De Martin Fortunato[2]

Resumo

No cenário contemporâneo, marcado pela difusão do audiovisual na sociedade, livros didáticos começam a tematizar o cinema como uma linguagem artística autônoma, trazendo inovações quanto ao seu estudo em sala de aula. As pressuposições e significações relacionadas à sétima arte e à escola, entretanto, por vezes implicam em uma idealização de suas estruturas e aspectos culturais. Diante desse panorama, é vital refletir sobre esses novos materiais e a atuação docente. Esses livros contribuem com os professores que pretendem trabalhar com o audiovisual e suas potencialidades enquanto expressão artística? Este trabalho pretende contribuir com as possibilidades de repensar e construir uma educação audiovisual estética, sensível, criativa e crítica nas (para e a partir das) escolas, levando em consideração as particularidades e a multiculturalidade dessas instituições e das próprias potencialidades do audiovisual em seus diversos formatos, elementos e expressões.

Palavras-chave: Cinema; audiovisual; arte; educação; livros didáticos.

1 Trabalho apresentado no GT5 – Musicalidades e Audiovisualidades no Ensino das Artes, durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4° Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutorando e Mestre, UFF, Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual (PPGCINE), Niterói, RJ. E-mail: **lucasdemartin@yahoo.com.br**

Introdução

O presente trabalho é resultado de minha pesquisa de dissertação de mestrado (Fortunato, 2024) para o Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense (PPGCINE-UFF). Decorre ainda da investigação de minhas práticas como professor de Arte para a educação básica, com ênfase nos anos de 2022 e 2023. O recorte proposto deve-se ao fato de que, pela primeira vez em minha trajetória como docente, iniciada após a graduação em 2019, o cinema fora apresentado em um capítulo próprio, e seu estudo pautado a partir de elementos específicos de sua linguagem. Por meio da análise dos conteúdos de dois livros didáticos da disciplina de Arte, adotados por uma das escolas em que lecionava, no município de São Gonçalo/RJ, e com base em minhas experiências e observações enquanto licenciado em Cinema e Audiovisual, distintas questões acerca da abordagem do cinema nessas obras provocaram a minha atenção.

A questão principal que orientou minha pesquisa é se esses materiais oferecem suporte efetivo aos docentes interessados em trabalhar com o audiovisual e suas possibilidades enquanto linguagem artística, a partir de uma pedagogia capaz de valorizar suas dimensões criativas e de fomentar a autonomia dos estudantes, sem desconsiderar as singularidades de cada contexto escolar.

O objetivo, portanto, consistiu em analisar se as concepções e pressupostos acerca do cinema, no âmbito do ensino de Arte, são consistentes e pertinentes para uma proposta de educação audiovisual capaz de superar a instrumentalização de filmes e as idealizações quanto às estruturas e dinâmicas da realidade escolar.

1. O "cinema que temos" e o "cinema que queremos": entre um "audiovisual pedagogizado" e um "audiovisual idealizado"

Desde o início do século XX o cinema vem sendo apontado como um potente aliado quanto à difusão de conhecimentos e processos de socialização. O presente texto, no entanto, limita-se às considerações acerca da presença do audiovisual no âmbito da educação básica. Nesse sentido, é possível contrapor duas concepções distintas.

A primeira privilegia a simples exibição de filmes como elemento de entretenimento ou ferramenta de suporte para a ilustração e facilitação da transmissão de conteúdos. Remonta historicamente às experiências institucionais de cinema educativo no Brasil, com ênfase nas décadas de 1920 e 1930. Caracteriza-se assim, pela presença de um audiovisual pedagogizado. Essa chamada "pedagogização do cinema" refere-se ao emprego de filmes em sala de aula para:

> Servir a propósitos didático-pedagógicos que o transformam em referente de um significado que está em outro lugar que não no próprio filme. Assim considerado, o cinema é um mediador entre os alunos e o conteúdo a ser "discutido", sem que entre na relação o conteúdo propriamente cinematográfico (Almeida, 2017, p. 7).

Já a segunda possibilidade refere-se principalmente a propostas contemporâneas de educadores e cineastas que apresentam o audiovisual a partir de uma pedagogia própria, isto é, reconhecido como uma linguagem artística autônoma, com seus próprios processos, elementos expressivos e possibilidades estéticas. Essa perspectiva, em geral, articula a exibição de filmes; a reflexão sobre os elementos, processos, linguagem e estéticas do cinema; e as proposições práticas que configuram protagonismo aos estudantes, por meio da experimentação, da coletividade e da criação, com-

pondo suas próprias realizações audiovisuais. Entretanto, ocorre que, ao buscarem valorizar a potência estética e expressiva do cinema na educação, acabam por vezes idealizando papéis e condições da escola, dos alunos e do próprio audiovisual.

> Idealizam uma escola que possa abrigar o cinema de maneira ativa, criativa, sensível e crítica. Mais que isso: esperam que o cinema, como esse outro que adentra a escola para provocar a prática de uma pedagogia tradicional, transforme a própria escola. […]. O problema que se impõe é que tal abordagem trata menos da relação cinema e educação do que de uma política que visa transformar a escola pelas mãos do cinema, mas desde que a escola se transforme para abrigá-lo (Almeida, 2017, p. 11-12).

Assim, tais iniciativas, embora relevantes, não podem ser amplamente aplicadas à educação básica, nem meramente reproduzidas de forma irrestrita, sem significativas adaptações, em virtude das diversidades que marcam o território escolar. Daí a importância de se investir e valorizar, também, a formação específica de educadores audiovisuais para a atuação em sala de aula.

Por outro lado, as relações entre o cinema e a educação continuam se influenciando e estreitando no cotidiano de estudantes e professores, uma vez que as tecnologias digitais, as experiências e os formatos audiovisuais seguem se desenvolvendo. A percepção e reflexão sobre esses processos não compete exclusivamente ao meio acadêmico, nem se limita às iniciativas de profissionais da educação que têm voltado sua atenção para o tema. O ponto de partida para a redação deste trabalho foi a constatação de que empresas, sistemas de ensino e editoras de livros, ligadas à educação básica, vêm se debruçando sobre o cinema na proposição de novos materiais, textos, atividades e sugestões de filmes para o currículo escolar contemporâneo. É o que aqui se nomeia enquanto o "cinema que chega".

2. O "cinema que chega": como o audiovisual aparece nos livros didáticos

Para analisar a presença do audiovisual em livros didáticos da disciplina de Arte, o recorte proposto para este estudo selecionou duas obras. O primeiro livro, destinado ao 7º ano do ensino fundamental, e o segundo, o *Caderno de Estudos B*, correspondente ao segundo semestre do 1º ano do itinerário formativo de Criação e Estudos de Artes do NEM. Ambos pertencentes ao Sistema de Ensino Anglo e elaborados pelo Grupo SOMOS Educação. A escolha dos livros remete à familiaridade com eles no cotidiano de sala de aula, o que suscitou a questão-problema da qual partiu esta pesquisa. Para além disso, entretanto, essas obras tratam do cinema como uma expressão própria, com um capítulo específico — fato inédito, à época, em minha experiência como professor. Ressalta-se ainda a dimensão do Grupo SOMOS[3], que hoje concentra grande parte da produção de livros didáticos para a educação básica.

O livro do 7º ano do ensino fundamental traz o Cinema como tema central em seus dois últimos capítulos: módulos 7 e 8. O primeiro está proposto para ser trabalhado em três aulas e é organizado em quatro seções gerais: *i*) Introdução, com breves considerações acerca da relação entre cidadania e audiovisual; *ii*) Painel, que apresenta uma sugestão de 5 filmes a serem assistidos pelos alunos; *iii*) Teoria e técnica, parte textual que traz conceitos e elemen-

3 O objetivo autoproclamado da SOMOS é o de "ser o grupo de educação mais relevante do mundo e a principal referência na transformação do nosso país pela educação" (SOMOS Educação S.A., 2015, apud. Galzerano, 2021, p. 7). A SOMOS Educação remete à antiga Abril Educação. Entre compras, criações, parcerias e incorporações de novos negócios e marcas, o grupo saltou do controle de 5 diferentes negócios, em 2010, para 44, em 2018, entre os quais se destacam a Saraiva, Ática e Scipicione.

tos da linguagem cinematográfica, com ênfase no cinema clássico narrativo; e *iv*) Atividades, referente aos exercícios e práticas sugeridas pelo livro. O módulo 8 é articulado em torno da proposição de um "Projeto audiovisual", previsto para ser desenvolvido ao longo de quatro encontros.

Na introdução do módulo 7 são sugeridas perguntas generalistas sobre o universo cinematográfico dos alunos, relacionadas ao seu tipo de filme preferido; a cenas marcantes de alguma produção audiovisual de que se recordem; se vão ao cinema e com que frequência. A seção seguinte, "Painel", sugere uma filmografia composta por cinco longas-metragens, sendo três deles brasileiros e dois estadunidenses. Interessante notar que o livro não prevê a obrigatoriedade de assistir aos filmes, pelo contrário, sugere a possibilidade de exibi-los na escola em um horário especial, ou que os discentes elejam ao menos um para assistir em casa. A terceira seção, "Teoria e técnica", concentra-se especificamente em nomenclaturas de movimentos de câmera: *travelling* e panorâmica. Sugere-se para casa a realização de um exercício prático audiovisual, através da gravação com o celular, de um trajeto na cidade com a câmera posicionada na janela de um meio de transporte; ou de uma atividade esportiva, com a câmera sobre um dispositivo com rodas. A última aula deste módulo é destinada exclusivamente para a exibição dos vídeos realizados pelos alunos.

No módulo 8, "Projeto Audiovisual", a introdução se dedica a um debate acerca das inovações do audiovisual na contemporaneidade. Há uma nova seção de "Teoria e técnica", apresentando profissionais e etapas envolvidos na chamada "produção audiovisual". Por fim, o capítulo destina-se à etapa prática, nomeada "Produzindo um audiovisual". Apesar da divisão proposta, o módulo parece se apresentar como um texto único em que, além das etapas e profissionais apresentados, aborda-se a nomenclatura de determinados tipos de enquadramento e outros conceitos relacionados à linguagem cinematográfica. A exposição desses conteúdos segue um formato que se assemelha a um "passo a passo" para a produção de um curta-metragem com duração de até 2 minutos.

As orientações são objetivas, tanto em relação ao seu caráter técnico quanto ao que se refere ao estabelecimento de um modelo específico para o processo de produção do filme. Somente durante o decorrer das etapas de gravações do curta há o contato dos alunos com os conceitos expostos, sem maiores oportunidades para a sua assimilação e experimentação.

Já o caderno de estudos destinado ao segundo semestre do primeiro ano do NEM, intitulado "Artes: diálogos entre o corpo e a multimídia", apresenta o audiovisual como tema central de seu segundo módulo, "Artes audiovisuais: cinema, vídeo e música", de um total de quatro. O capítulo está estruturado em três seções de conteúdo textual: "Embarque", "Fundamentos teóricos" e "Painel"; e outras três relativas à proposição de exercícios: "Aprimorando habilidades", "Estudo orientado" e "Rumo ao Enem".

O módulo tem início com uma reflexão acerca da difusão do audiovisual na sociedade contemporânea. A conceituação de cinema é construída especificamente a partir de uma lógica de produção industrial/comercial de filmes, cujos padrões estéticos e comportamentais são ditados pela hegemonia de produção hollywoodiana. Destaca-se uma breve contraposição a esse modelo, através dos movimentos do Cinema Novo e do Cinema Marginal brasileiros, responsáveis por influenciar as questões sociais da realidade nacional presentes no cinema nacional contemporâneo. Apesar de reconhecer a massificação existente em torno das obras cinematográficas e ainda a importância de contrapor essa padronização, não são postulados modelos alternativos de produção audiovisual. O livro insiste em uma significação de cinema que atrele a sua linguagem a um produto (longa-metragem) que é resultado de um processo de realização de caráter técni-

co e industrial, ao enunciar que esses valores são indispensáveis para se produzir "qualquer filme".

A seção "Painel" apresenta uma breve lista de quatro filmes classificados arbitrariamente de "o que todo mundo assiste" até "o que quase ninguém assiste", sendo este último o único exemplo brasileiro. Nenhum dos filmes citados no módulo tem a sua exibição recomendada diretamente.

A quantidade de exercícios proposta pelo capítulo é expressiva. São 24 questões, entre objetivas e discursivas, contando ainda com a inserção de pequenos textos entre alguns exercícios. Em geral, solicitam-se dos alunos interpretações ora de caráter subjetivo, em relação à temática de filmes, ora acerca da visão de determinados autores e cineastas a partir de trechos pontuais sobre análises fílmicas e teorias do cinema, bem como propostas de descrição visual de cenas e planos a partir de conceitos da linguagem cinematográfica. Entretanto, não são fornecidas explanações, orientações, nomenclaturas ou outras considerações quanto a esses termos. Os enunciados também não aprofundam as orientações em relação a outros conceitos abordados, que variam desde trilhas sonoras, sinopses, até temáticas específicas relacionadas à disponibilidade e ao consumo de filmes brasileiros. Também são ausentes maiores informações, tanto para os alunos quanto para os professores, sobre temas cuja pesquisa é sugerida. Por fim, propõe-se que os estudantes produzam um curta-metragem, com duração de até 5 minutos, voltado aos problemas sociais da cidade em que habitam, propondo uma interlocução com o Cinema Novo.

Portanto, o livro, apesar de expor considerações importantes acerca de significados, períodos e autores articulados ao campo do cinema, prejudica um melhor rendimento do conteúdo pela falta de aprofundamento e pela presença de afirmativas equivocadas, que acabam por limitar a significação e o papel expressivo do audiovisual enquanto linguagem. A lista de filmes citados é extensa, com destaque para o cinema brasileiro sem, no entanto, reservar um planejamento para a sua exibição. Há menções importantes de teóricos e cineastas, mas carentes de contextualizações acerca de sua atuação no campo. O excesso de informações e ausência de orientações mais detalhadas pode prejudicar profissionais que não tenham formação específica na área. O material aproxima-se mais de uma exposição conteudista, do que um tratamento adequado do cenário audiovisual contemporâneo.

Conclusão

De modo geral, as duas obras são meritórias em relação à abordagem do cinema como manifestação artística e linguagem autônoma, com elementos e expressões próprias, bem como à associação entre teoria e prática, uma vez que os capítulos analisados não se encerram sem a sugestão de atividades que propõem a realização audiovisual pelos próprios alunos.

Entretanto, percebe-se que a metodologia adotada recorre a repertórios textuais de caráter tecnicista e conteudista; as sugestões fílmicas idealizam e priorizam um padrão industrial de produção; e as atividades propostas são simplistas, superando pouco a "mimese" de vídeos de curta duração disseminados *online*, contribuindo para a reprodução de formatos já familiares aos discentes em suas experiências cotidianas e acrescentando pouco ao seu repertório audiovisual. Além disso, a escola é idealizada, devendo estar apta às possibilidades de exibição e captação de vídeos; e quanto à disponibilidade de tempo para essas atividades. É exigido dos professores domínio e repertório de linguagem e obras cinematográficas, para contextualizar, aprofundar e adaptar conteúdos e exercícios à realidade escolar.

Por isso, apesar de o caminho para uma educação audiovisual parecer positivamente lançado, há ainda necessidades de adaptações quanto a esses quesitos. O objetivo deste trabalho, contudo, longe de sugerir ou defender

uma proposta única e delimitada, concentra-se em suscitar questões para se repensar os modelos de utilização e contato para com o cinema em sala de aula. Reforça-se, entretanto, a relevância de se refletir sobre e valorizar a formação específica de profissionais para a atuação com o cinema no ensino básico. A educação audiovisual deve estar articulada organicamente ao currículo e às realidades socioculturais das escolas brasileiras, manifestando a pluralidade do campo e das instituições.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e Educação: Fundamentos e Perspectivas. **Educação em Revista** / **Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte: FaE/UFMG, v. 33, n. 1, p.161-168, mar. 2017.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos. In: COUTINHO, Rejane Galvão; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya (coordenadores). **Artes** [recurso eletrônico]: coleção temas de formação; v. 5. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância, 2013, p.56-112.

DUARTE, Rosalia; ALEGRIA, João. Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Revista Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul: UFRS - Faculdade de Educação, v. 33, n. 1, 2008.

FORTUNATO, Lucas De Martin. **Cinema(s) na Educação**: um estudo sobre material didático no ensino de Arte. 2024. Dissertação de Mestrado – UFF, Niterói, 2024.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FRANCO, Marília. Linguagens audiovisuais e cidadania. **Comunicação e Educação**, São Paulo: ECA/USP, v. 9, p.32-35, ago. 1997.

GALZERANO, Luciana Sardenha. A educação vai ao mercado financeiro: somos educação em debate. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, ago. 2021.

MEIRA, Beá... [et al.]. SOMOS Sistemas de Ensino: **ensino fundamental 2**: arte 7º ano / Beá Meira ... [et al.]. 1. ed. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2018. Outros autores: Silvia Soter, Ricardo Elias, Rafael Presto.

VEDOVATO JUNIOR, Carlos Moacir. Anglo: **ensino médio**: Itinerários formativos: 1º série: Criação e estudos de artes: Caderno 3: Caderno do professor / Carlos Moacir Vedovato Junior, Duíque Silva. 1. ed. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2021.

ESCREVIVÊNCIAS AUDIOVISUAIS: musicalidades e visualidades na formação de professoras[1]

Maria Emilia Sardelich[2]

Resumo

Este artigo apresenta uma experiência de investigação/aprendizagem entre musicalidades e visualidades, realizada com estudantes da Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil. Trata-se de uma experiência em camadas: a de um exercício de Escrevivência Audiovisual e os possíveis efeitos dessa experimentação. Situa-se no marco teórico pós-estruturalista dos Estudos da Cultura Visual, optando por uma abordagem narrativa. Os resultados apontam para um investigar/aprender que se desloca em vários sentidos: do conservantismo para o ativismo; da verticalidade hierárquica para a horizontalidade participativa; da autonomia para o empoderamento; da criação individual para a potenciação da criação coletiva; do discurso especialista para a escrevivência das participantes.

Palavras-chave: Escrevivência audiovisual; musicalidades; visualidades; escrevivência.

1 Trabalho apresentado no GT5 – Musicalidades e Audiovisualidades no Ensino das Artes, durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), João Pessoa, Paraíba. E-mail: **emisardelich@gmail.com**

Introdução

A formação docente em suas diversas modalidades é um dos debates que me ocupa há algum tempo (Sardelich, 2001; 2011; 2014). Nos friccionados espaços de poder em que atuo, tenho buscado problematizar a experiência visual (Sardelich, 2006; 2012) para pensar como as visualidades e contravisualidades (Sardelich, 2022) que dispomos na prática pedagógica podem nos fazer ver os processos de subjetivação que nos afetam (Sardelich, 2021). Seguindo nesta tônica, apresento uma experiência de investigação/aprendizagem realizada com estudantes da Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil, entre os anos de 2022 e 2024. A reflexão sobre esta experiência se posiciona no marco teórico pós-estruturalista, a partir dos Estudos da Cultura Visual em confluência com a Literatura, focalizando o conceito de Escrevivência, de Conceição Evaristo. Propõe um encontro afetivo entre os corpos discentes e docente que participam das aulas, um convite a sentir/agir/pensar sobre a construção de nossas identificações de gênero/raça/sexualidade por meio da experiência verbo-audiovisual.

Portanto, o artigo apresenta uma experiência em camadas: a de um exercício de Escrevivência Audiovisual e os possíveis efeitos dessa experimentação. O fluxo narrativo se organiza do seguinte modo: inicialmente o conceito de visualidade, originário dos estudos da Cultura Visual em confluência com o conceito de musicalidade e escrevivência; a seguir a descrição do exercício de escrevivência audiovisual e, por fim, o que pudemos aprender com e nesta experiência de investigação/aprendizagem.

Visualidades, musicalidades, escrevivência

Parto de uma rede conceitual que compreende o sujeito situado em relações de controle e ou dependência, ao mesmo tempo em que participa de práticas sociais que lhe provocam a olhar para si e construir narrativas sobre si (Foucault, 1995). Desse modo, qualquer uma de nós pode pensar sobre si, sua forma de falar, vestir, pensar, existir, sua subjetividade "[…] fabricada e modelada no registro do social" (Guattari; Rolnik, 1996, p. 31). Os modos de subjetivação não estão dirigidos a um sujeito particular, mas são construções sociais que nos posicionam em relação aos nossos afetos e valores, indicando modos de sentir/agir/pensar.

A partir da década de 1980 começou a circular no âmbito da História da Arte, Comunicação e Educação a expressão Cultura Visual que ampliou a discussão sobre o papel da imagem nos processos de simbolização e produção do conhecimento (Sardelich; Garcia; Alves, 2016). Compreendo o conceito de visualidade como modo de ver socialmente construído a partir do que se vê, pelas diversas modalidades de imagens produzidas em diferentes contextos culturais e temporais. Nessa mesma linha de raciocínio, as musicalidades como os diversos tipos e modalidades musicais de contextos culturais e temporais distintos. Desse modo, considero que há algo que sempre nos escapa nas musicalidades e visualidades que acessamos, pois "Palavras e imagens carregam conotações não totalmente controladas por ninguém, e esses significados marginais ou submersos vem à tona e permitem que diferentes significados sejam construídos, coisas diversas sejam mostradas e ditas" (Hall, 2016, p. 211).

Alio esses conceitos à experiência da escritora Conceição Evaristo (2003) ao considerar que a gênese de sua escrita esteja no acúmulo de tudo que ouviu desde a infância que se tece em uma "escrevivência": uma interação de várias vozes que emergem da experiência de vida de quem escreve e suas identificações de gênero/raça/sexualidade para incomodar os projetos injustos. A escrevivência como "[…] uma escrita que não se esgota em si, mas aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade. Não se restringe, pois, a uma escrita de si, a uma pintura de si" (Evaristo, 2020, p. 35) interroga a existência do mundo qual se busca apreender para nele se "[…] autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha" (Evaristo, 2020, p. 35).

Escrevivência audiovisual

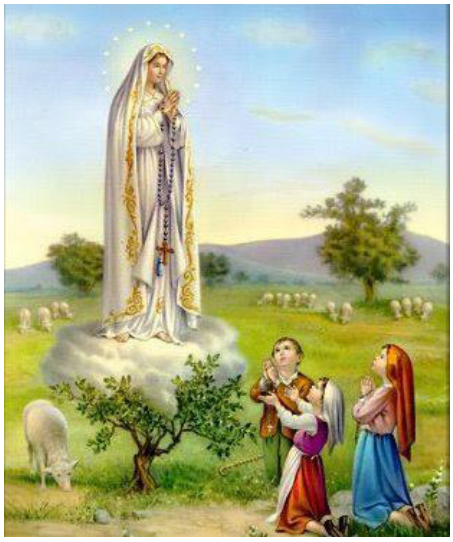
Adoto a denominação de "escrevivência audiovisual" para o relato da investigação/aprendizagem sobre as musicalidades e visualidades que têm feito parte das nossas condições de existência, e como estas têm dado forma às nossas "leituras de mundo" (Freire, 1985), aos modos de sentir/agir/pensar de nossa presença no mundo. As escrevivências audiovisuais apresentam peculiaridades em relação à outras narrativas autobiográficas por vasculhar nas memórias musicais e visuais que têm feito parte da Pedagogia Cultural vivenciada por nós. A Pedagogia Cultural refere-se aos processos de ensino aprendizagem que ocorrem por meio de locais sociais, exteriores a escola, aquilo que se aprende com e por meio dos mais diversos artefatos culturais do nosso cotidiano que se "[...] apoderam dos modos de ver, sentir, pensar e esculpir nossas maneiras de interagir com o mundo que nos cerca e muitas vezes nos isola através de pessoas, máquinas, aparatos e dispositivos variados de subjetivação e sujeição" (Martins; Tourinho, 2014, p. 12).

As escrevivências audiovisuais não aludem apenas à uma sequência de músicas ou imagens em ordem mais ou menos cronológica, mas sim a que se revisite as musicalidades e visualidades conectadas à Pedagogia Cultural que agiram e, talvez, continuem a agir, sobre as nossas subjetividades. De que modo performamos essa Pedagogia Cultural na nossa infância, adolescência, juventude e atualmente? Essa Pedagogia Cultural tem interferido na produção dos nossos sentimentos, valores, conhecimentos e interações com os demais? O recorte da produção textual que apresento refere-se ao trabalho com licenciandas, entre 20 e 40 anos de idade, todas do sexo feminino. Fizemos uso das linguagens verbais, musicais, visuais e diversas materialidades para tecer as escrevivências que se afastassem do discurso analítico especialista sobre os artefatos culturais, que pode ser proferido pelo crítico cultural, para nos aproximar das marcas do vivido, de palavras que nos fizessem escutar/ver as práticas de subjetivação que nos tem con/formado, de/formado, trans/formado. As longas citações destacadas a partir deste ponto, foram extraídas das escrevivências das licenciandas, das quais mantenho a escrita autoral, mesmo com suas heterodoxas concordâncias, respeitando seus linguajares.

> *O processo de recordar a minha infância conduzida pelas músicas do meu cotidiano, traz logo para minha mente o Externato Santa Doroteia, fazendo o Jardim I. Todos os dias, pela manhã, a professora cantava uma música que hoje me traz um sentimento difícil de explicar, um misto de nostalgia e, ao mesmo tempo, um ranço. E nós cantávamos assim: 'Bom dia começa com alegria, Bom dia começa com amor. O sol a brilhar, as aves a voar. Bom dia, coleguinha'. Na última frase da música saíamos das nossas cadeiras e íamos abraçar os colegas da direita, da esquerda, de frente e de traz. No processo de construção dessa minha memória eu compreendo que era uma música para o acolhimento da turma, mas tudo acontecia de um jeito tão mecânico, tão sem vida, que traz esse mau sabor de boca da repetição de um gesto inútil que fica sem sentido. E também associo essa música às imagens dos "santinhos". Sempre que via essa imagem, eu ficava me perguntando se realmente os santos eram capazes de realizar nossos desejos e, em tardes vazias de domingo, apreciava o céu no anseio daquela santa aparecer como na imagem, explodindo em um lindo céu azul para me levar para outro lugar. Via aquela imagem impressa como se fosse o que havia acontecido no mundo de verdade e eu como uma daquelas meninas, ajoelhada, boa e servil, que não podia deixar de abraçar seu coleguinha, mesmo que não quisesse. Hoje, rememorando essa música com a*

imagem, vejo o quanto elas agiram para que eu criasse uma ideia de Deus no céu e todos os santos como amigos, enquanto nós aqui na terra esperamos o céu que nunca vai se abrir (Licencianda, 33 anos, 2022).

FIGURA 1 – SANTINHO



FONTE: DOMÍNIO PÚBLICO.

A televisão também fez parte da minha infância e adolescência. Assistia muita tevê e um dos desenhos que mais gostava era "As três espiãs demais" (Totally Spies!). As jovens Alex, Clover e Sam são agentes secretas da Organização Mundial de Proteção Humana (WOOHP). Adorava o fato de serem meninas jovens, super chiques, cada uma com sua particularidade e, ao mesmo tempo, heroínas. Mulheres inteligentes, autoconfiantes, dominantes, que além de lutarem com seus coloridos uniformes —Alex usa amarelo, Clover, rosa choque, Sam, verde — contra os perigos que afetavam a humanidade elas sempre tinham tempo para acompanhar e se vestir de acordo com as últimas tendências da moda. Dessa mesma época, recordo que me marcou muito durante a infância a banda Rouge, a música Ragatanga (Asereje): 'Olha lá quem vem virando a esquina, Vem Diego com toda a alegria, festejando. Com a Lua em seus olhos, roupa de água-marinha, E seu jeito de malandro'. Com a magia dos primeiros acordes, a canção agarrava minha pura alma infantil que dançava até a exaustão, como se não houvesse mais amanhã. Hoje, colocando lado a lado a visualidade das Três espiãs e a estética da banda Rouge, acho que elas têm algo em comum, as roupas coloridas e esse jeito de jovem empoderada que parece perguntar: Quem você quer ser nessa história? É como se elas me oferecessem uma saída que a casinha de brinquedo, com as panelinhas e o liquidificador que não funcionavam, me aprisionava (Licencianda, 24 anos, 2022).

FIGURA 2 – TRÊS ESPIÃS DEMAIS



FONTE: TOTALLY SPIES![3]

3 Disponível em: **http://scratchpad.wikia.com/wiki/File:Totally_Spies!.jpg**. Acesso em: 18

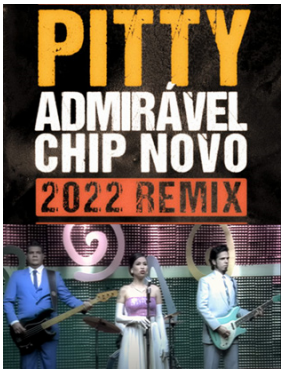
FIGURA 3 – BANDA ROUGE



FONTE: BANDA ROUGE, FACEBOOK 2022.[4]

> *O início da minha vida digital me livrou das xicrinhas, do fogão e outros eletrodomésticos de brinquedo. Por fim, comecei a desenvolver concentração, raciocínio lógico e outras habilidades. O primeiro jogo marcante foi The Sims. Passava horas no computador criando casas e famílias, até que conheci Sonic, Guitar Heroes, God of War e me uni a Kratos para derrotar Zeus. Talvez esse meu envolvimento tão intenso com o digital fez bater fundo em mim o "Admirável Chip Novo", música composta e interpretada pela Pitty há vinte anos 'Parafuso e fluido em lugar de articulação, até achava que aqui batia um coração. Nada é orgânico, é tudo programado, e eu achando que tinha me libertado'. Foi como se um relâmpago da Jennifer Pierce, a filha mais nova de Raio Negro, me atingisse. O acesso aos videogames parecia ter me libertado das brincadeiras de meninas, mas não seria esse um outro jeito de reinstalar o sistema? 'Pense, fale, compre, beba. Leia, vote, não se esqueça'. Não seria eu também uma robô programada para cumprir obrigações mesmo que me achasse humana? Em paralelo, apresento o artefato cultural dessa fase, Control Z. A série se ambienta em uma escola na qual um hacker ameaça revelar os segredos de todos, sendo assim, consegue fazer com que os alunos sigam as instruções que o mesmo manda. Tem sempre o poder, não importa se é no eletrodoméstico de brinquedo, no videogame ou nas redes sociais. A questão é entender o quanto a gente se faz refém desse poder, o quanto a gente consegue quebrar esse poder* (Licencianda, 25 anos, 2024).

FIGURA 4 – PITTY REMIX



FONTE: YOUTUBE, 2025.[5]

FIGURA 5 – CONTROL Z



FONTE: NETFLIX, 2025.[6]

out. 2025.

4 Disponível em: **https://www.facebook.com/BandaRouge/**. Acesso em: 18 out. 2025.

5 Disponível em: **https://www.youtube.com/channel/UCsemfIhN2JJkYrGiva2lPMw**. Acesso em: 18 out. 2025.

6 Disponível em: **https://www.netflix.com/**

O que aprendemos

Dentre as várias aprendizagens que a investigação com as escrevivências audiovisuais nos ofereceu, uma delas foi a de acompanhar as licenciandas nessa auto-inscrição no mundo-vida, de um modo poeticamente insubordinado, com algumas heterodoxas concordâncias que foram respeitadas por revelarem um linguajar de mulheres atravessadas pelo sexismo, racismo, classismo. Foi um encontro com musicalidades e visualidades desusadas, anacrônicas, aparentemente distantes no tempo e, sincronicamente, tão próximas que atuam como senhas de acesso para revisitar nossos repertórios culturais e como estes vêm conformando nossas representações sobre o existir no mundo. O exercício de investigar/aprender realizado nos ofereceu deslocamentos em vários sentidos: do conservantismo para o ativismo; da verticalidade hierárquica para a horizontalidade participativa; da autonomia para o empoderamento; da criação individual para a potenciação da criação coletiva; do discurso especialista para a nossa escrevivência.

As escrevivências audiovisuais provocaram a possibilidade de perceber como produzimos a nós mesmas com as musicalidades e visualidades disponíveis em nossos contextos. Foi possível encontrar anacrônicos temas que persistem, conservam, perduram nas memórias que revelaram nossos desejos de atender as convenções culturais dos nossos tempos. Nenhuma musicalidade ou visualidade aliena ou empodera por si mesma, apesar das tentativas de fixar seus significados, mas é a nossa ação, o que fazemos com e a partir delas para nossas vidas. As musicalidades e visualidades podem fazer emergir outros significados, sem necessariamente defini-los, nos conduzindo para lugares que as palavras ainda não haviam nomeado. As escrevivências audiovisuais deram passagem às maquinações que nos envolveram, às performances que nos satisfizeram e às que nos vimos impelidas a desempenhar, como também refletir sobre aquelas que hoje efetuamos, estruturamos, impulsionamos.

br/title/81021245. Acesso em: 18 out. 2025.

REFERÊNCIAS

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência, a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

EVARISTO, Conceição. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL MULHER E LITERATURA, 10.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL MULHER E LITERATURA, 1., 2003. **Anais** […]. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2003.

FOUCAULT, Michel O sujeito e o poder. *In*: DREYFUSS, Hubert; RABINOW, Paul (org.). **Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense, 1995. p. 231-249.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1985.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

MARTINS; Raimundo; TOURINHO, Irene. **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2014.

SARDELICH, Maria Emilia. Visualidades e contravisualidades na formação docente. *In*: BASQUEROTE, Adilson Tadeu; BIHRINGER, Katiúscia Raika Brandt (org.). **Práticas pedagógicas e docentes na contemporaneidade**: um (re)pensar dos processos de ensinar e aprender numa perspectiva emancipatória. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2022. p. 66-81. Disponível em: **https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/view/61/60/667-1**. Acesso em: 18 out. 2025.

SARDELICH, Maria Emilia. Curadoria compartilhada: ensinar e aprender com e sobre arte para além das fronteiras. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 34, p. 185-212, 2021. Disponível em: **https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/4600**. Acesso em: 18 out. 2025.

SARDELICH, Maria Emilia. A expansão da EaD no Brasil e a política para formação de professores. **Revista Edapeci**, Educação a distância e práticas educativas comunicacionais e interculturais, v. 14, p. 187-203, 2014. Disponível em: **https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/1621**. Acesso em: 18 out. 2025.

SARDELICH, Maria Emilia. TIC/TAC/TEP: Tecnologias para empoderar e aprender. **Unisanta Humanitas**, v. 1, n. 1, p. 22-31, 2012. Disponível em: **https://ojs.unisanta.br/HUM/article/view/968/967**. Acesso em: 18 out. 2025.

SARDELICH, M. E. Os Papéis da Equipe Docente no processo de acompanhamento da aprendizagem em Cursos à Distância. **Paidéi@, Revista Científica de Educação a Distância**, v. 2, n. 4, p. 1-29, dez. 2011. Disponível em: **https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/198/186**. Acesso em: 18 out. 2025.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-172, mai. 2006. Disponível em: **https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/405**. Acesso em: 18 out. 2025.

SARDELICH, Maria Emilia. Formação inicial e permanente do professor de Arte na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 137-152, nov. 2001. Disponível em: **https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/586**. Acesso em: 18 out. 2025.

SARDELICH, Maria Emilia; GARCIA, Ana; ALVES, Bianca Tatiana S.L. Cultura Visual no Brasil: um panorama sobre a construção do campo de estudo. **Revista Discurso & Imagem Visual**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 158-175, 2016. Disponível em: **https://periodicos.ufpb.br/index.php/rdive/article/view/30407** Acesso em: 18 out. 2025.

NARRATIVAS AUDIOVISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nely Monteiro dos Santos de Carvalho[1]

Resumo

As audiovisualidades, compreendidas como práticas sociais, culturais e pedagógicas, revelam-se centrais na construção da experiência estética e na formação crítica no espaço escolar. O relato se dá sobre a participação de uma criança cega em duas sessões de curtas-metragens. O primeiro, sem som, e o segundo, com som, evidenciou tensões entre inclusão e invisibilização. No primeiro momento, a ausência de mediação e audiodescrição reforçou o isolamento da estudante; no segundo, os sons ampliaram sua participação, mas sem garantir acesso integral à narrativa. A análise articula as contribuições de Figueiredo (2023) e Dondis (2015) sobre linguagem visual, associando-as à arte e à pedagogia das imagens (Hernández, 2007; Barbosa, 2012). A inserção da audiodescrição, como destacam Motta (2012) e Lima (2015), é condição essencial para uma educação estética inclusiva. Em diálogo com bell hooks (2013), discute-se a educação como prática da liberdade e a necessidade de transgressão das lógicas pedagógicas que reforçam exclusões.

Palavras-chave: Arte; Infância; Acessibilidade; Audiodescrição; Educação Inclusiva; Visualidades.

1 Mestra em Educação, com ênfase na Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ - (2015). Pós-graduação Lato Sensu (Especialização) em Educação Especial e Inclusiva pela FAVENI (em processo de conclusão). Pós-graduação Lato-sensu em Psicopedagogia Institucional pela UFSC (2024) Graduada em Pedagogia pela AVM EDUCACIONAL LTDA - (2011) Atualmente professora da Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu/RJ. Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: acessibilidade, inclusão, infâncias, tecnologias assistivas, políticas públicas, direitos humanos e diversidade. Integrante do grupo PAVIS - Pesquisa em Arte e Visualidades desde 2024. Rio de Janeiro, RJ. E-mail: **nely.carvalho@gmail.com.**

1. Introdução

As audiovisualidades configuram hoje um campo central de debates no âmbito da Educação Infantil. Essa centralidade decorre da força das imagens e dos sons como elementos constituintes das formas de perceber, narrar e participar do mundo. No espaço escolar, imagens e audiovisualidades não se apresentam apenas como linguagens artísticas, mas como modos de organização da sensibilidade, da experiência estética e da compreensão sociocultural.

Entretanto, quando práticas e políticas de acessibilidade não são consideradas desde a concepção pedagógica, os elementos audiovisuais, que deveriam integrar e ampliar modos de participação, tornam-se dispositivos de exclusão. Em particular, estudantes com deficiência visual são frequentemente colocados à margem das experiências estéticas e comunicacionais, não por limitação própria, mas pela ausência de mediações que considerem a pluralidade sensorial como constitutiva da educação.

Este relato analisa uma experiência vivida no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ), envolvendo a participação de uma criança de três anos com cegueira congênita em duas sessões de curtas-metragens. A situação vivida expôs tensões entre inclusão e invisibilidade, colocando em evidência o risco de práticas pedagógicas que, ao desconsiderarem o direito à acessibilidade estética, transformam o audiovisual em território hierárquico do olhar.

Para fundamentar a reflexão, dialogamos com autores que contribuem para pensar a linguagem visual e a cultura das imagens (Figueiredo, 2023; Dondis, 2015; Barbosa, 2010; Hernández, 2007), além de estudos sobre audiodescrição e acessibilidade comunicacional (Motta, 2012; Lima, 2015). Acrescentamos, nesta versão ampliada, um diálogo profundo com bell hooks (2013) e sua defesa da educação como prática da liberdade e da transgressão ética e política necessária para romper com modelos pedagógicos opressores.

A partir desse entrelaçamento teórico, buscamos compreender como imagens, palavras, sons e mediações podem garantir ou impedir experiências estéticas inclusivas. Os acontecimentos narrados instigam a pensar as visualidades não apenas como linguagens, mas como territórios pedagógicos atravessados por poder, afeto, política e disputa de sentidos.

2. A Experiência

2.1 A criança de 3 anos com deficiência visual no CAp-UFRJ

Em 2018, o setor de Educação Infantil do CAp-UFRJ recebeu uma criança de três anos com deficiência visual. Seu ingresso representou um marco para a instituição, que precisou reconfigurar práticas pedagógicas historicamente orientadas pelo primado do olhar. O cotidiano escolar foi reorganizado: adaptação do mobiliário, ampliação das descrições orais, revisões das atividades de deslocamento e novas formas de convidar a criança a participar de experiências táteis, sonoras e cinestésicas.

As crianças do grupo desempenharam papel fundamental nesse processo. Foram elas que, muitas vezes intuitivamente, explicaram à colega a disposição dos objetos, acompanharam seus deslocamentos e descreveram acontecimentos em sala. Assim, a inclusão não se reduziu à ação solitária da professora, mas se constituiu como movimento coletivo de cuidado e invenção.

Essas práticas dialogam fortemente com a reflexão de bell hooks (2013), que, ao pensar uma pedagogia engajada, afirma que a sala de aula pode se tornar um espaço em que corpos e experiências diversas colaboram para a construção de aprendizagens libertadoras. A autora destaca que uma educação transgressora se produz por meio do reconhecimento das diferenças, da escuta ativa e da coautoria entre estudantes e educadores. Tais princípios foram

vividos no cotidiano desta turma, ainda que de modo espontâneo e não sistematizado.

A experiência com o audiovisual, entretanto, trouxe desafios que ultrapassaram a dimensão cotidiana da inclusão física e afetiva: revelou a complexidade da inclusão estética, ainda pouco discutida no contexto da Educação Infantil.

2.2 A exibição dos curtas-metragens: tensões entre participação e invisibilidade

A vivência audiovisual ocorreu no âmbito do projeto Cinema, Aprender e Desaprender (CINEAD/UFRJ), que promove encontros entre crianças e o cinema por meio de vídeos de curta duração. A exibição foi organizada sem que a professora de Educação Especial tivesse acesso prévio ao material, impossibilitando a preparação de uma mediação adequada para estudantes cegos.

Primeiro curta: silêncio e isolamento

No primeiro curta-metragem, exibido sem som, a ausência de audiodescrição impossibilitou que a criança cega participasse da narrativa. Sem som, sem pistas auditivas e sem mediação verbal, a estudante permaneceu isolada, perdendo completamente a experiência coletiva. O silêncio, que para as demais crianças funcionou como atmosfera estética, converteu-se, para ela, em separação e apagamento.

A situação evidencia, como argumenta Figueiredo (2023), que a experiência com imagens envolve não apenas o olhar, mas processos complexos de representação e significação. A ausência de mediação impede a construção de representações mentais e simbólicas, inviabilizando a leitura da obra.

Segundo curta: sons, diálogos e participação parcial

O segundo filme continha diálogos e trilha sonora. Isso permitiu que a estudante acompanhasse parte do enredo e sentisse maior pertencimento à atividade. No entanto, a ausência de audiodescrição completa ainda limitou sua compreensão dos elementos visuais essenciais para a narrativa.

Como afirma Dondis (2015), a linguagem visual funciona como sistema de signos e sintaxes. Quando esses signos não são traduzidos ou reorganizados em outras linguagens, tornam-se inacessíveis.

2.3 Cultura visual, mediação estética e direito à experiência

Para Barbosa (2010) e Hernández (2007), a cultura visual não é apenas campo artístico, mas campo social e político. As imagens não carregam somente informações, mas modos de ver e de invisibilizar. No caso da criança cega, a ausência de audiodescrição não implicou apenas um recurso não ofertado; implicou a negação ao direito de participar do debate sobre a imagem, que é debate sobre cultura, sociedade e política.

A reunião pedagógica com participação do Instituto Benjamin Constant foi decisiva. Nela, os docentes discutiram estratégias para incorporar mediações verbais em todas as oportunidades possíveis, não apenas durante o cinema, mas no cotidiano escolar: narrando objetos, descrevendo trajetórias, anunciando mudanças de ambiente, apresentando livros, brinquedos, materiais e até gestos.

Essa prática de "narrar o mundo" transformou-se em elemento estruturante do processo pedagógico. E, como afirma Lima (2015), a audiodescrição não é mera tradução do visual: é prática cultural e política que democratiza o acesso à arte e ao audiovisual.

2.4 A transgressão pedagógica como princípio: diálogo com bell hooks

A inserção de bell hooks nesta discussão amplia o campo de análise, pois desloca a

questão da acessibilidade para o âmbito ético e político da educação. Em *Ensinando a Transgredir*, hooks (2013) argumenta que ensinar é um ato de liberdade e que a sala de aula se torna espaço de transformação quando rompe com paradigmas de opressão, hierarquia e silenciamento.

A experiência vivida no CAp-UFRJ pode ser relida à luz de três dimensões da pedagogia transgressora proposta por hooks:

A sala de aula como espaço de presença plena

hooks afirma que a educação deve reconhecer e legitimar a presença integral de cada estudante, considerando corpo, história, origem e singularidade sensorial. A invisibilização estética vivida pela criança cega representa a negação desse princípio. A transgressão se faz necessária exatamente para romper com modelos pedagógicos que reduzem a aprendizagem a padrões hegemônicos de percepção.

A importância da coautoria e do diálogo

Para a autora, estudantes e professores constroem conhecimento juntos. Na experiência narrada, as crianças foram mediadoras naturais, criando estratégias espontâneas de cuidado e inclusão. Essa dimensão coletiva é fundamental para promover uma educação que reconheça a diversidade sensorial e cultural como riqueza.

A pedagogia da escuta e da ética do cuidado

hooks reforça que ensinar exige compromisso ético com o bem-estar e com a possibilidade de participação ativa dos estudantes. Incorporar a audiodescrição não é apenas atender a uma exigência técnica; é concretizar uma pedagogia baseada no cuidado, na justiça e na democratização do acesso.

Assim, as reflexões de bell hooks nos convidam a compreender que a inclusão estética não é ação complementar: é fundamento ético da educação como prática da liberdade. A transgressão necessária é romper com a supremacia do olhar como único modo legítimo de relação com o audiovisual.

3. Caminhos percorridos pela audiodescrição

Segundo Motta (2012, p. 45), "a audiodescrição é a tradução de imagens em palavras". Contudo, a autora vai além: trata-se de prática criativa, que não se restringe a descrição objetiva, mas que busca transmitir nuances estéticas, sensoriais e simbólicas da imagem. Assim, a audiodescrição não é mera adaptação técnica, mas recurso que amplia experiências estéticas e culturais, dialogando com o campo da arte e da educação.

Atualmente, a audiodescrição é reconhecida como direito cultural, estando presente em legislações e normativas que regulam acessibilidade em produtos audiovisuais e espaços culturais. Contudo, no campo escolar, ainda são incipientes as pesquisas e práticas que utilizam esse recurso como parte constitutiva do processo pedagógico.

A audiodescrição, quando aplicada às artes visuais, não é um recurso auxiliar que "completa" a experiência, mas uma mediação que reconstrói a imagem em palavras. Essa tradução não é neutra: envolve escolhas, priorizações e um exercício de leitura crítica da própria imagem. O professor que audiodescreve uma obra ou uma cena cotidiana se coloca no lugar de intérprete, revelando não apenas o que a imagem mostra, mas como ela pode ser compreendida a partir de determinados enquadramentos. Desse modo, a audiodescrição não apenas acessibiliza, mas também educa para a visualidade crítica, ao explicitar que toda leitura da imagem é interpretativa (Rocha; Lopes, 2016; Motta, 2012).

Ana Mae Barbosa (2012), ao defender a arte como campo interdisciplinar que articula

leitura, produção e contextualização, aponta para a importância da mediação como prática pedagógica.

Ainda em Ana Mae Barbosa (2012, p. 33), "a arte tem que ser lida, produzida e contextualizada". Essa afirmação evidencia a importância da mediação docente no diálogo entre o aluno, a obra e o contexto, de modo a favorecer a construção de um olhar crítico e reflexivo. Para a autora, "a apreciação, a contextualização e a produção devem ser integradas numa abordagem que articule a leitura de imagens na arte, a produção artística e a compreensão de seu contexto histórico e cultural" (Barbosa, 2012, p. 35). Nesse sentido, a mediação é compreendida como elemento fundamental, pois é por meio dela que a arte se consolida como campo interdisciplinar, articulando diferentes áreas do conhecimento e promovendo experiências significativas.

4. Conclusão

A experiência analisada demonstra que a ausência de acessibilidade estética reforça processos de exclusão, mesmo em atividades concebidas como coletivas e sensíveis. O caso da criança cega evidencia que a participação só ocorre efetivamente quando mediações como a audiodescrição são incorporadas desde o planejamento pedagógico.

Ao articular discussões sobre linguagem visual (Figueiredo, 2023; Dondis, 2015), cultura visual (Barbosa, 201?; Hernández, 2007), audiodescrição (Motta, 2012; Lima) e educação transgressora (hooks, 2013), compreendemos que ler imagens vai além do ato de ver. Envolve interpretar, sentir, imaginar e construir sentidos em diálogo com outros.

A prática escolar, neste caso, mostrou-se fértil para revelar o potencial da audiodescrição no campo da pedagogia das visualidades. O encontro com a criança cega, despertou a compreensão de que a visualidade não pode ser restrita ao visível, mas deve incluir outras formas de mediação, como a narrativa, o som e a imaginação. Esse movimento não apenas atendeu a uma necessidade imediata de acessibilidade, mas também abriu horizontes para uma futura pesquisa acadêmica que investigue de forma sistemática a relação entre audiodescrição, artes visuais e inclusão.

A escola, portanto, se configura como campo de experimentação e reflexão, onde práticas pedagógicas inovadoras se transformam em questões de pesquisa. A experiência concreta com a audiodescrição revelou o poder das imagens contadas e a possibilidade de uma pedagogia das visualidades que reconheça as diferenças como motor de criação. Esse é o caminho que se pretende empreender: investigar como a mediação estética por meio da audiodescrição pode ampliar a compreensão crítica da imagem e democratizar o acesso à arte no espaço escolar.

A experiência sugere caminhos para pesquisas futuras, sobretudo no campo da pedagogia das visualidades articulada à inclusão e à ampliação de repertórios sensoriais. A imagem, quando narrada e compartilhada, se torna espaço de encontro, e não de separação. A acessibilidade estética, portanto, é prática que beneficia não apenas crianças com deficiência visual, mas toda a comunidade escolar, ampliando formas de imaginação, sensibilidade e participação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2012.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

FIGUEIREDO, Ana Valéria de. **Fotografias de professoras**: uma trajetória visual do magistério em escolas municipais do Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX. Curitiba: Appris, 2023.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LIMA, Francisco José de. **Audiodescrição**: recursos de acessibilidade comunicacional para a inclusão cultural das pessoas com deficiência visual. João Pessoa: Editora UFPB, 2015.

MOTTA, L. M. V. de M. **O uso da audiodescrição na escola**. Secretaria Municipal de São Paulo/DOT-Educação Especial, 2012. Disponível em: **http://vercompalavras.com.br/download/O-USO-DA-AUDIODESCRICAO-NA-ESCOLA1.pdf**. Acesso em: 26 set. 2025.

SOBRE ENSAIAR O CINEMA NA EDUCAÇÃO E NUNCA ESTREAR, SEMPRE FICAR NO ENSAIO DA EXPERIÊNCIA: ou a ausência de diálogo no relato experiencial[1]

Rafael Romão Silva[2]

Resumo

O presente trabalho realiza uma análise crítica sobre o uso dos relatos de experiência como forma de construção de conhecimento dentro do campo da Educação Audiovisual e Cinema-Educação, focando no paradoxo de "ensaiar a experiência" sem que haja diálogo efetivo e continuidade. Em diálogo com a crítica de Joan Scott, propõe-se que, para se alcançar o diálogo e o avanço no campo, o foco deve ser deslocado do relato de sucesso para a discussão das dimensões materiais e das condições de possibilidade do trabalho. A negligência de fatores como a precariedade de infraestrutura das escolas perpetua uma narrativa heroica, impedindo a compreensão e a superação dos desafios estruturais da Educação Audiovisual.

Palavras-chave: Ensaio; educação audiovisual; cinema-educação; narração da experiência.

1 Trabalho apresentado no GT5 – Musicalidades e Audiovisualidades no Ensino das Artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4° Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Licenciado e Mestre em Cinema e Audiovisual (PPGCINE/UFF), doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro/RJ. E-mail: **rafael.romaos@gmail.com**

Há muito os filmes existem e circulam pelas escolas, há mais de uma centena de anos, certamente. O equívoco está em acreditar que tudo tenha continuado o mesmo: o audiovisual, a escola, as pessoas, a sociedade, as culturas visuais etc. Ao longo do tempo verificam-se tentativas de constituição de uma educação audiovisual de matriz única, pautada pelo Cinema Clássico, suas instituições, linguagens e práticas, o que chamo de uma Educação Cinematográfica Clássica. Trata-se das proposições que se buscam de um ideal tecnicista e que por tal se contentam com trabalhar a partir de fórmulas, regras e linguagens ditas universais ou canônicas, formas de trabalho criativo pautados por um fordismo e com ênfase no trabalho a partir de panteões cinematográficos, principalmente os de sucesso comerciais. Porém, as pessoas, as telas, os produtos audiovisuais e os regimes de espectatorialidade se transformam constantemente e dialogam com características culturais e individuais, o que coloca as ações pedagógicas com o audiovisual em um constante desafio, pois se as próprias produtoras audiovisuais já se digladiam entre si e contra o fluxo do tempo para alcançar produtos que sensibilizem o espírito do tempo — deem audiência —, à Educação ainda resta remar contra e, ao mesmo tempo, no rastro de toda a produção cultural midiática que se estabelece e funciona como um circuito educacional não formal, mesmo que em uma concepção ampla do que é o educacional e o seu conteúdo em si.

No entanto, na ausência de políticas públicas implementadas que possam servir de base para a reflexão crítica e o desvio institucional criativo — a construção do conhecimento enquanto sistematização dialogada —, as ações pedagógicas com o audiovisual muitas vezes ficam isoladas em diferentes escalas. Isso cria uma situação paradoxal, pois ao mesmo tempo que ela se permite localizada e territorializada e, portanto, vinculada ao que ocorre ao seu redor, afinal a câmera filma o que está à frente, os diálogos e alcances tendem a ficar demarcados no tempo, caso os movimentos não continuem com força em expansão: são os movimentos cinematográficos que nascem e morrem — e que depois as gerações futuras ignoram, a não ser através do estudo e da cultura da cinefilia. Assim as ações com o Cinema na escola também nascem e morrem, como versões localizadas de movimentos cinematográficos, movimentos que possuem direção, sentido e força, uma força que em um momento acaba.

Neste cenário, nós, pessoas educadoras e pesquisadoras que tentam aumentar o grau da força do movimento para que a ação com o audiovisual continue a se desenvolver, ficamos de alguma forma presos nos relatos de experiência como estratégia de escrita, como única estratégia possível, como documentaristas acadêmicos da própria prática audiovisual que realizamos, *metadocumentaristas* participativos, ensaístas. São muitas as pesquisas hodiernas que utilizam tal linguagem, como Pipano (2019) e Alvarenga (2023), duas pessoas atuantes em universidades do Brasil e com ampla experiência na área do Cinema e Educação. Ainda, uma busca rápida em um motor como o Google Acadêmico dá grandes indícios: uma busca pelos termos "cinema, escola e experiência" traz mais de 215 mil resultados.

Com tais relatos, é como assistir a um documentário sobre a prática educativa realizada, porém certamente a partir da perspectiva da pessoa educadora. Longe de usar tal questão para alimentar uma discussão sobre objetividade e racionalidade, a questão que me fica é: como permitir o diálogo entre tais experiências? Como podemos utilizar a pesquisa em todas as áreas acadêmicas que envolvem o audiovisual e a educação, e que são muitas, e colocá-las em diálogo? Como dispor as experiências em conversa? O que cabe, portanto, a um relato de uma experiência sobre um trabalho realizado com o audiovisual em uma escola? Como dispormos a bagagem histórica das experiências com Audiovisual na Educação para conversar e não mantermos a eterna sensação de invenção da roda?

Cabe pontuar de início uma diferenciação entre conceitos utilizados para esta prática de se falar sobre o que se faz. Alguns são utilizadas por diferentes autores, sendo a narração e o relato dois deles. Porém, gostaria de deixar tais termos de lado e enfatizar um terceiro: o ensaio. Timothy Corrigan, em *O filme-ensaio: desde Montaigne e depois de Marker* (2015) trabalha com a definição de ensaio como uma forma de se pensar em voz alta, como um gênero de experiência que articula o sujeito e o domínio público. O ensaio seria a materialidade expressiva do encontro entre o Eu e o Público, como o pensamento se dá através e durante tal encontro, transformando-se durante o encontro e a escrita, tendo as palavras as marcas de tal transformação. Não se trata tanto de uma escrita definitiva, que com uma objetividade relata o que ocorreu, mas sim uma escrita que encara os efeitos que permanecem de tal encontro. Já para Jorge Larrosa Bondía (2003; 2004), o ensaio está vinculado à ideia de "experienciar" e de "ensaiar-se", reforçando a dimensão de transformação envolvida em tal prática, estando vinculado a uma voz pessoal e a uma língua singular.

Então se ensaia a experiência, como em um ensaio teatral tardio após uma apresentação que já aconteceu, um ensaio que busca evocar a experiência que já ocorreu ou a experiência que ainda permanece, a reminiscência da experiência. Há tal dimensão nos trabalhos acadêmicos que se propõem a serem um relato de experiência ou uma narração da experiência: ensaia-se a reminiscência da experiência; como aquela experiência continua a atravessar a pessoa que escreve; são formas da escrita expressar o que continua a atravessar e tremular a subjetividade de quem a escreve. Porém, dada a política científica institucional racionalista ainda hegemônica, seja através dos programas formativos das disciplinas de Metodologia Científica, seja nos medos que atravessam quem escreve ou nas forças repressoras que se expressam em professores e pareceristas, tal subjetividade ensaística é muitas vezes escondida em meio a duas formas de escrita que acabam por ocupar quase toda a parte dos textos: a descrição processual do que ocorreu, como em um breviário dos acontecimentos que interpelaram a realização da atividade; e uma direção teleológica que busca dar um sentido positivo para a atividade realizada.

Não se trata, portanto, de erigir as benesses de se trabalhar com o audiovisual na escola, como se o Cinema fosse uma instância salvadora superior às potencialidades de qualquer outra área do saber, nem de contar um caso específico de sucesso.

Uma possibilidade de diálogo a partir da experiência pode surgir da crítica que Joan Scott realiza à noção de experiência. Em *The evidence of experience* (1991), Scott constrói uma crítica à ideia de que a experiência em si poderia ser uma evidência, conceito ligado à teoria historiográfica, campo em que ela constrói o seu debate. Ao utilizá-la como evidência, Scott pontua que a experiência passa a ser utilizada como evidência do fato da diferença, ao invés de explorar como tais relações de diferença foram construídas historicamente, como tal diferença constitui os sujeitos. Ao invés de focar nos relatos de experiência como evidências do vivido, Scott propõe que se busque como tal experiência é possível.

Partindo de tal provocação, uma das possibilidades que encontro para transformar tais textos e abrir margens para o diálogo envolve trazer as dimensões materiais com mais força para os textos experienciais. Com isso, penso que trazer as condições materiais em que os trabalhos são realizados podem permitir abrirmos um diálogo sobre uma dimensão que é completamente limitante para a realização do trabalho com o audiovisual. Não que sejamos os únicos a enfrentar as limitações materiais para realizarmos o nosso trabalho nas escolas, mas pressupõe-se ao menos a existência de projetores, caixas de som, filmes e que se possa apagar a luz para se iniciar ao trabalho.

Um experimento de relato

Ao iniciar meus trabalhos na rede municipal do Rio de Janeiro, em duas escolas da região do Complexo da Maré, por exemplo, não encontrei nenhuma destas possibilidades supracitadas. Mesmo comprando um projetor barato que funcionasse sem computadores, apenas com um pendrive; e duas caixas de som, após a primeira não se mostrar com a potência sonora necessária para enfrentar a arquitetura das salas e o barulho das outras turmas; mesmo baixando filmes de forma pirata e levando-os em um pendrive, por a escola não ter wi-fi, aparelhos de DVD, tvs ou um acervo de filmes; ao chegar na escola, deparei-me com salas de aula que não possuem interruptores e, portanto, que não podem ter as lâmpadas apagadas. Ou seja, estamos falando de uma escola na qual nenhum professor ou professora pode trabalhar com o uso de um projetor, seja por eles não funcionarem ou não existirem, seja por a própria infraestrutura não permitir.

Porém, a partir da experiência do primeiro dia de trabalho, quando percebi que é muito difícil realizar qualquer tipo de diálogo ou fala prolongada com as turmas, que o silêncio é algo muito raro, que as crianças falam todas por cima umas das outras e brigam a todo momento, percebi que não faria o menor sentido realizar rodas de conversa após os filmes, muito menos explicar qualquer coisa sobre eles. Os filmes teriam que se expressar por si e poderiam fazer eco apenas a partir dos próprios estudantes.

Ainda, no primeiro dia de aula, pedi às crianças mais novas que desenhassem lugares que gostam e percebi que desenhar tem algo de particular que se coloca como uma das poucas coisas que funciona dentro do panóptico escolar. Em geral, as crianças se acalmam, sentam-se e desenham. Então, escolhi o primeiro filme, *O Pão e o Beco*, de Abbas Kiarostami, e fiz a exibição para cada turma. Após a exibição, cada estudante deveria fazer um desenho no formato de história em quadrinhos, o que eles conheciam por "tirinhas", contando a história do filme. E foi assim que comecei a entender um pouco do processo espectatorial e expressivo de cada estudante

Tendo *funcionado* tal dispositivo na primeira semana, decidi seguir com ele. Porém, ao invés de agora desenharem as tirinhas, os estudantes deveriam se dividir em grupos — o que é sempre uma correria e motivo de brigas — e cada um deveria escolher um momento do filme para desenhar, sem poder repetir o momento escolhido com outra pessoa do próprio grupo. Ao fim, o grupo deveria construir uma linha do tempo do filme, abstração que eles não conheciam em geral e que eu tive que explicar, e posicionar os diferentes momentos do filme em sequência na linha do grupo. Aqui trabalhamos com o filme *For the Birds*, da Pixar, e só de eles verem a vinheta de abertura já lhes dá uma empolgação, em contraste com o filme "velho" da última aula, mas que eles em geral também gostaram.

Na terceira aula, continuei com a atividade em grupo e a escolha de diferentes momentos do filme para desenhar e criar a linha do tempo, porém agora havia uma etapa a mais que era escolher qual das imagens do grupo representava melhor o filme, sintetizava melhor a história e que, portanto, poderia ser feito um cartaz para o filme a partir dela. Aqui funcionou melhor usar o termo "convite" do que cartaz, mas em geral os grupos conseguiram fazer uma peça de divulgação do filme *Maluum*, uma animação que retrata o *bullying* e o empoderamento de uma criança com um nome de origem africana em uma escola carioca. Por fim, começamos a lidar com aparelhos de gravação, a começar pelo de captação de áudio. A partir de "Disque Quilombola", começamos a tentar buscar a fala dos estudantes. Embora eles não falem na frente de todo o grupo, em pequenos grupos, isolados da turma, eles se sentem à vontade para falar, mesmo que baixo. Então, juntando procedimentos já utilizados em aulas passadas, como o desenho e a anotação, após assistir ao filme, os estudantes poderiam juntar algumas palavras para dizerem ao gravador sobre o que acharam do filme.

Considerações sobre a experiência de escrever a experiência

O que se faz, efetivamente, a partir do momento em que se aceita que a prática docente com o audiovisual é um território de permanente atrito, improviso e invenção? Então se ensaia, então se experiencia. Contudo, é urgente problematizar o fato de que a dimensão material tem sido sistematicamente rasurada, apagada ou romantizada na grande maioria dos relatos de experiência no campo do Cinema e Educação. Ao ocultar as lâmpadas que não se apagam, as caixas de som engolidas pelo eco dos corredores, a ausência de conexão com a internet ou a arquitetura panóptica da sala de aula, a literatura acadêmica acaba por endossar e reforçar o mito do "professor herói". Cria-se uma mística da didática milagrosa em que a paixão do educador e a potência estética do filme supostamente superam, por si sós, qualquer desmonte infraestrutural. Essa precariedade estrutural, quando silenciada, deixa de figurar como dado político e analítico fundamental, permanecendo visível apenas para quem a vive cotidianamente no chão da escola pública. O abandono material da educação pública não pode continuar sendo o bastidor invisível do fazer pedagógico; ele precisa ser alçado ao estatuto de condicionante estético e epistemológico da própria ação audiovisual.

No entanto, ao trazer essas condições materiais para o centro do debate, percebo como um desafio premente o risco de transformar esses relatos em novas analogias estruturantes ou modelos prescritivos. O relato de experiência não deve ser convocado para sustentar uma assunção de universalidade pedagógica — como se o procedimento adotado na Maré servisse de receita infalível para qualquer outro território —, mas sim para buscar uma autorreferencialidade crítica que encontre, nas suas próprias palavras, limites e potências. As linhas que compõem a seção anterior foram gestadas no calor dos acontecimentos, escritas nos intervalos possíveis entre uma turma e outra, com o caderno aberto sobre a banca e o corpo ainda atravessado pela exaustão e pela vibração da sala de aula. Trata-se de uma escrita visceralmente mobilizada e contaminada pelo acontecimento. Diante disso, cabe questionar: o que essa escrita esconde, consciente ou inconscientemente, dentro e fora de suas margens? Quais vozes ela mobiliza e quais ela inevitavelmente deixa à sombra? Quais ruídos e fraturas da prática foram higienizados no ato de narrar?

Pensar o "fora da escrita" — aquilo que escapa ao texto — coloca-se como uma possibilidade analítica fecunda. Contudo, instrumentalizar esse "fora" para alimentar pretensões científicas de matriz positivista é incorrer em um equívoco histórico. Tentar enquadrar o relato em métricas de eficácia, em checagens de neutralidade ou em verificações de "objetividade" significa submeter as palavras e os saberes do professorado a um processo de objetificação e menorização. Quando a academia exige do docente que relata a sua prática uma postura de distanciamento assepticado, retira-lhe a condição de sujeito produtor de conhecimento situado, reduzindo a escrita pedagógica a um mero insumo bruto a ser analisado por teóricos especialistas.

É justamente no resgate do ensaio — conforme proposto por Timothy Corrigan e Jorge Larrosa — que reside a brecha para sairmos desse impasse epistêmico. Se a experiência não pode ser tomada como evidência inconteste do real (como nos alerta Joan Scott), tampouco deve ser descartada como mero testemunho subjetivo sem valor acadêmico. O ensaio surge como a materialidade expressiva que recusa tanto a ilusão da objetividade científica quanto o solipsismo do relato heroico. Ao "ensaiar-se" na escrita, a pessoa educadora não busca fechar um diagnóstico sobre a escola ou sobre o cinema, mas abrir um espaço de interlocução honesto. O relato deixa de ser a prestação de contas de uma atividade bem-sucedida para se tornar a cartografia de um encontro — o encontro incerto, por vezes caótico e sempre transformador, entre a linguagem cinematográfica, as ruínas materiais da instituição escolar e a subjetividade incontornável de

estudantes e professores.

Portanto, ao propor a dimensão material e a escrita ensaística como eixos de reflexão, o objetivo não é o de encontrar uma resposta definitiva para como trabalhar o cinema na escola, mas sim o de alterar o modo como colocamos as nossas práticas em circulação. Trata-se de construir uma comunidade de diálogo em que os relatos não sejam tratados como episódios isolados que nascem e morrem no silêncio dos repositórios acadêmicos, nem como invenções reiteradas da roda a cada nova geração de pesquisadores. Ao expormos as vísceras da matéria, os limites da infraestrutura, os improvisos do cotidiano e os atravessamentos afeto-políticos do fazer docente, permitimos que as pesquisas em Cinema e Educação conversem não a partir de um ideal abstrato de cinema, mas a partir do real da escola. É nessa zona de contato, imperfeita e ruidosa, que o audiovisual deixa de ser mero recurso didático e passa a operar como força de desvio, resistência e criação compartilhada.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Clarisse (org.). **Aprender com imagens**. [S.l.]: Lapa, 2023.

BONDÍA, Jorge Larrosa. O Ensaio e a Escrita Acadêmica. **Educação & Realidade**, v. 28, n. 2, 2003.

BONDÍA, Jorge Larrosa. A Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, 2004.

CORRIGAN, Timothy. **O filme-ensaio**: desde Montaigne e depois de Marker. Campinas, SP: Papirus, 2015.

FRESQUET, Adriana (org.). **Proposta Programa Nacional de Cinema na Escola**. 1. ed. Belo Horizonte: Universo Produção, 2024.

PIPANO, Isaac. **Isso que não se vê**: pistas para uma pedagogia das imagens. 2019. 340 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

SCOTT, Joan W. The evidence of experience. **Critical Inquiry**, Chicago, v. 17, n. 4, p. 773-797, Summer 1991.

VANCE JR, Jeffrey. Cinematification: Soviet film exhibition in the 1920s. **Film History**, London, v. 6, p. 262-277, 1994.

A LEITURA DE OBRAS AUDIOVISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo de caso da Abordagem Triangular no ensino de arte[1]

Welliton José Cunha de Souza[2]

Resumo

O presente trabalho é um recorte de um estudo de caso que se iniciou em fevereiro de 2025 e encontra-se em andamento, com previsão de término ao fim do período letivo do corrente ano. Trata-se da observação da utilização de recursos audiovisuais e o do ensino de artes nas aulas de referência 2 na Educação Infantil da Escola Municipal Professor Carlos Alberto Marques no município de Juiz de Fora, Minas Gerais. Verificando-se como se dá a produção de sentido e a criação de mundos possíveis pelas crianças, a partir da leitura de produções audiovisuais que dialogam com o ensino de artes na Educação Infantil e como são capazes de contribuir para a formação omnilateral das crianças no desenvolvimento das habilidades necessárias para compreensão da realidade em que vivem e o lugar que ocupam na sociedade.

Palavras-chave: Audiovisualidades; educação infantil; produção de sentidos.

1 Trabalho apresentado no GT5 – Musicalidades e Audiovisualidades no Ensino das Artes, durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4° Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutorando, Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Arte, Cultura e Linguagens, Juiz de Fora, Minas Gerais, **wellitongen@gmail.com**.

Paulo Freire (1988; 1993) ao afirmar que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", destaca a importância do indivíduo se relacionar com o mundo em que vive, a fim de perceber o sentido das coisas e das relações sociais. Na Educação Infantil, de maneira singular, os sentidos são construídos pelas crianças a partir das interações e atividades em sala de aula relacionadas às suas vivências familiares e comunitárias. Como seres sociais que são, as crianças, começam a desenvolver suas habilidades a partir da interação que estabelecem com o meio social e cultural em que vivem. No estudo de caso que se é apresentado, busca-se observar como se dá a produção de sentidos pelas crianças a partir da leitura de produções audiovisuais e como são relacionadas ao contexto social e familiar de cada criança.

O trabalho desenvolvido no estudo de caso procura responder algumas questões relacionadas à criança e à leitura significativa de produção audiovisual, dentre elas: Como se dá a produção de sentido pelas crianças a partir da leitura de produções audiovisuais? Como a criança compreende o que assisti? Quais as relações que elas estabelecem das produções com o seu cotidiano? Qual a relação das produções das crianças com as produção assistidas?

Para encontrar as respostas a essas questões, busca-se na pesquisa participante os caminhos metodológicos deste artigo, uma vez que o trabalho é desenvolvido pelo próprio professor das turmas observadas. Assim, a pesquisa participante destaca-se, principalmente pelo seu caráter dialético, em que "a condição para compreensão do conhecimento é a historicidade e que a realidade se constitui num processo histórico […], fruto das forças contraditórias que ocorrem no interior da própria realidade" (Franco, 2003, p. 199), podendo, se aliada à práxis, ampliar-se, superando a condição de uma ferramenta de pesquisa para um instrumento de transformação social, pois, estabelece contínuas relações entre os agentes históricos. Assim, Franco (2003) explica que a pesquisa participante;

> […] dentro de sua abordagem crítica e/ou colaborativa, seja a forma de pesquisar que mais atende aos princípios da pesquisa dialética, uma vez que pressupõe a pesquisa na práxis, com vistas à transformação das condições que organizam tal práxis, através da participação consciente dos sujeitos envolvidos (Franco, 2003, p. 203).

Este trabalho busca em Brandão e Borges (2007) os fundamentos para se desenvolver a pesquisa participante, esse tipo de pesquisa se origina em uma perspectiva da realidade social e está inserida no fluxo da ação que deve ser tomada em sua totalidade, observando sua dinâmica e estrutura, partindo da realidade e da vida concreta dos coletivos ou dos indivíduos. Os sujeitos da pesquisa devem ser contextualizados na história, a fim de revelar a dimensão orgânica dos acontecimentos, desta forma a pesquisa poderá explicar as interações e dimensões da realidade social. Contestando a tradicional relação sujeito-objeto, a metodologia da pesquisa participante converte a relação em sujeito-sujeito, partindo do entendimento de que culturas, pessoas e movimentos produzem saberes, articulando conhecimentos científicos e populares para produção de um novo tipo de conhecimento emancipador e transformador.

A pesquisa está sendo desenvolvida a partir de um estudo de caso das aulas de referência 2 das turmas de 1º e 2º períodos da Educação Infantil do turno da manhã do prédio anexo da Escola Municipal Carlos Alberto Marques no município de Juiz de Fora, Minas Gerais. Como os caminhos deste trabalho baseiam-se na pesquisa participante focada na oralidade, nas produções em sala de aula e em técnicas qualitativas de coleta e análise de dados para sistematização do conhecimento produzido pelas crianças, destaca-se a escolha pelo estudo de caso, por considerar seu enfoque específico num determinado objeto, que para as ciências sociais o objeto de estudo é histórico:

> Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo (Minayo, 2010, p. 12).

A delimitação de determinada unidade de estudo é apontada por André (2012) como fundamental para sua compreensão, no entanto deve-se observar o contexto em que se estão inseridos o grupo social e as relações que se estabelecem e que o compõe como um todo orgânico, observando também sua dinâmica e seus processos.

O trabalho em sala de aula, objeto deste artigo, atenta para a Abordagem Triangular que é desenvolvida enquanto práxis no ensino de arte na Educação Infantil e não como um puro conceito. A abordagem foi desenvolvida por Ana Mae Barbosa e leva em consideração três eixos no processo do ensino de arte: o fazer, que desenvolve a criatividade da criança; a leitura da obra de arte, ligada ao campo do sentido da arte, que desenvolve a capacidade crítica e a percepção visual; e a contextualização, que além de mostrar o meio em que foi produzida a arte, contribui para o entendimento do que se está e porque se está fazendo.

Segundo Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira da Cunha (2010, p. 11) a "Abordagem Triangular é aberta a reinterpretações e reorganizações, talvez por isso tenha gerado tantos equívocos, mas também gerou interpretações que enriqueceram, ampliaram e explicitaram", desta forma, não apresenta em sua estrutura nenhuma hierarquia, podendo o educador ou educadora começar seu trabalho por qualquer um dos eixos, e, apesar do nome, triangular, o processo não se fecha em si mesmo, podendo ser desenvolvido de acordo com as necessidades da turma.

A dimensão da leitura na perspectiva da abordagem triangular, neste estudo de caso, se deu a partir de três obras audiovisuais de curtas-metragens de animação: *Brilhante* (2021), de Bruno Henrique Stoco Stdrezk et al.; *O menino que engoliu o choro* (2025), de Elton Caetano e Joubert Amaral; e *Meu Nome é Maalum!* (2021), de Luísa Copetti.

Analice Dutra Pillar (2024) estabelece uma proposta de leitura audiovisual para educação a partir da semiótica discursiva. A autora busca compreender os efeitos de sentido que emergem da leitura da obra audiovisual, destacando que o sentido não está fixado no objeto, mas é produto da interação do sujeito com os objetos e o contexto.

Ao criar um efeito de realidade, a linguagem cinematográfica presente nas produções audiovisuais utilizadas em sala de aula, a partir da sua configuração estética, são capazes de provocar nas crianças certa conformidade com o que é assistido, uma vez que a lógica da produção dialoga com o repertório cultural dessas crianças que passam a aceitar aquilo que assistem como coerente. Isto acontece, sobretudo, baseado na articulação da linguagem visual com a linguagem sonora.

Desta forma, segundo Pillar (2024), o processo de produção de sentidos a partir de produções audiovisuais acontecem da apreensão das narrativas quando se articulam linguagem visual e sonora na produção do efeito audiovisual. Completando este raciocínio a autora destaca que a obra audiovisual é um discurso sincrético, pois é resultado das imbricações visuais e sonoras, em que o som, em particular, possui a função de agregar sentido à imagem, induzindo o espectador a construir uma dimensão mais sensível e afetiva do sentido. Este processo é apontado pela autora como ocasiona-

dor do fenômeno da Audiovisão, a percepção de uma modalidade influencia e transforma a outra, pois, "não se 'vê' o mesmo quando se escuta; não se 'escuta' o mesmo quando se vê" (Pillar, 2024, p. 8).

Na Educação Infantil, ao trabalhar-se com produções audiovisuais, com o auxílio da mediação pedagógica proporcionada pelos professores e professoras, que ao dialogarem com as crianças estabelecendo pontos de reflexão, construindo e desconstruindo conceitos e criando um ambiente de troca do que se lê da obra audiovisual com o meio em que a criança está inserida. Este processo ajuda a criança na produção do seu conhecimento, uma vez que, o que se desenvolve em sala de aula vai além da compreensão de conceitos apreendidos a partir da leitura da produção audiovisual, configurando-se em um exercício de contextualização e conexão desses saberes com a realidade e as práticas das crianças, o que confere maior significado ao aprendizado e promove um engajamento mais profundo.

A este respeito Wallon (2010, p. 37) destaca que a natureza humana é fundamentalmente social, e as relações que se estabelecem na sociedade mediadas pela cultura e interpretadas pelos adultos, geram as condições do desenvolvimento cognitivo da criança. Desta forma, as relações sociais e culturais contribuem no desenvolvimento cognitivo da criança e na sua percepção do mundo, do outro e de si mesma.

Os filmes exibidos e trabalhados em sala de aula, discutem assuntos relevantes na contemporaneidade e dialogam com situações do cotidiano das crianças. Partindo para o eixo da contextualização, dentro da Abordagem Triangular, foram organizadas rodas de conversas com as crianças, tendo como princípio motivador os próprios filmes, que puderam ser analisados coletivamente por elas com a mediação do professor após as exibições. Destacam-se algumas observações a partir das rodas de conversas: após a sessão com o filme *Brilhante* (2021), feita a contextualização de um mundo fictício, mas com semelhança com o nosso mundo, as crianças observaram que se tratava de um filme cujo tema central girava em torno de um personagem que, nas palavras das crianças, "estava com a lâmpada apagada", "triste" e "quebrada". No filme *O menino que engoliu o choro* (2025), as crianças demonstraram similaridades com o personagem que entrou em processo de sufocamento para reprimir seus sentimentos, principalmente aqueles que provocavam o choro. O motivo que levou o menino a reprimir seus sentimentos foi a fala do pai dizendo que "homem não chora". Foram registradas algumas falas, "minha mãe fala isso", "eu também já quebrei as coisas da minha mãe", meu pai também fala que homem não chora, mas chora sim", "é só chorar que passa". Já, após a sessão do filme *Meu Nome é Maalum!* (2021), que trata de assuntos como racismo, bullying, identidade e ancestralidade, foram as características físicas da personagem Maalum e os ambientes escolares que ganharam destaque. Isso se revelou nas falas: "Ela se parece com a minha irmã"; "é uma escola igual a nossa", "o Tio sempre fala da África e dos indígenas".

Ao cabo das discussões (rodas de conversas), o fazer arte (outro eixo da Abordagem Triangular) surgia a partir, principalmente, das proposições das crianças, com pinturas livres, desenhos, esculturas de massa de modelar e teatralização de cenas dos filmes. Neste terceiro momento do processo, constata-se também que as produções das crianças, mesmo inspiradas nos filmes, quase sempre se relacionam com experiências do cotidiano de cada uma. Nas pinturas e desenhos vez ou outra aparecia a própria criança e um familiar ou amigo. Nas brincadeiras com as esculturas de massa de modelar, os bonecos sempre estavam com vontade de comer algo do gosto das crianças. E, na teatralização, a escola, na maioria das vezes, foi o mundo escolhido para fantasia.

A proposta de leitura audiovisual para educação e sobretudo a educação infantil se ancora em princípios metodológicos que ob-

jetivam alongar o tempo de apreensão, esmiuçar os elementos constitutivos, contextualizar a obra e, "procurar apreender os efeitos de sentido que suscita" (Pillar, 2024, p. 11). Assim, a leitura crítica de obras audiovisuais permite ao espectador ir além da narrativa superficial, engajando-se criticamente com as estratégias de linguagem que constroem e dão sentido à obra.

Pôde-se observar, até então, que as crianças ao fazerem a leitura das produções audiovisuais, na maioria das vezes, relacionam aquilo que viram com o que vivenciam no seu dia a dia, seja na família, na sua comunidade ou até mesmo na escola. Demonstrando que a produção de sentido na leitura, seja da imagem, ou da imagem em movimento, acontece da relação daquilo que é experienciado pela criança com o que ela observa. Desta forma, ao proporcionar às crianças a leitura de uma produção audiovisual, possibilita-se a ampliação do repertório imaginário das crianças, que ao fazerem relações criam outros mundos possíveis. Longe de serem mundos deslocado da realidade, representam a leitura da criança e como elas produzem sentido naquilo que vêm, desenvolvendo suas capacidades inventivas, comparativas e reflexivas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da (org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, jan./dez. 2007.

BRILHANTE. Direção de Bruno Henrique Stoco Stdrezk et al. [S. l.]: Universidade Positivo, 2021. 1 vídeo (3 min.).

FRANCO, M. A. R. S. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, ano IX, v. 9, n. 9/10, jan./jun. e jul./dez. 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 56. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

MEU NOME é Maalum! Direção de Luísa Copetti. Rio de Janeiro: Pé de Moleque Filmes, 2021. 1 vídeo (8 min.)

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

O MENINO que engoliu o choro. Direção de Elton Caetano e Joubert Amaral. [S. l.]: Navegantes Entretenimento, 2025. 1 vídeo (6 min.)

PILLAR, Analice Dutra. Leituras de narrativas audiovisuais na educação e a constituição do gênero feminino na infância. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 16, n. 38, p. 01-32, fev./mai. 2024.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

PLANOS E RELATOS DE OFICINAS REALIZADAS DURANTE O EVENTO

COORDENAÇÃO
RAFAEL ROMÃO SILVA

A ARTE DE SENTIR A ARTE: Ludicidade como estratégia de criação e educação em artes visuais e multimídia[1]

Igor Affonso[2]

Resumo

Este trabalho apresenta a estrutura de um plano de criação educativa e o relato de uma oficina formativa voltada à arte-educação, que investigou a multissensorialidade, a multimodalidade e a acessibilidade como estratégias pedagógicas no ensino das artes visuais. A proposta partiu da compreensão da experiência estética como um processo ativo de construção de conhecimento. O objetivo foi experimentar práticas educativas que deslocassem a predominância do olhar, explorando diferentes sentidos e formas de percepção. A metodologia combinou apresentação teórica, análise de obras de artistas modernos e contemporâneos e duas atividades práticas de tradução sensorial ("de um sentido para o outro"), nas quais os participantes representaram graficamente estímulos táteis e sonoros. Os resultados evidenciaram a ampliação da consciência perceptiva dos participantes, bem como reflexões sobre acessibilidade e inclusão na educação artística. Conclui-se que abordagens multissensoriais favorecem experiências educativas mais participativas, críticas e sensíveis, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas.

Palavras-chave: Arte-educação; Design e educação; Ludicidade; Multimodalidade; Multissensorialidade.

1 Oficina apresentada para o GT2 – Ensino das Artes, diversidade e acessibilidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4° Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Mestrando, Programa de Pós-Graduação em Design EBA/UFRJ. Duque de Caxias, RJ. **iaffonso.dsgn@gmail.com.**

Estrutura do plano de criação educativa

a) A quem se destina

A oficina é destinada a estudantes, professores, artistas e interessados em processos criativos e pedagógicos nas artes visuais e multimídia, de diferentes níveis de ensino (graduação, licenciaturas e cursos livres). O público-alvo inclui também profissionais da área da arte-educação, do design e da mediação cultural que desejam experimentar metodologias multissensoriais, colaborativas e acessíveis aplicáveis em contextos educacionais e criativos.

Não é necessário domínio técnico prévio em desenho ou em ferramentas digitais. O foco está na experimentação sensorial, na escuta e no processo criativo, mais do que no resultado estético final.

b) Desejos

- Despertar o corpo sensível e ampliar a escuta, o toque e a imaginação como dimensões fundamentais da criação artística.
- Experimentar a ludicidade como estratégia pedagógica e estética, valorizando o brincar, o improvisar e o erro como motores de invenção.
- Explorar a tradução entre linguagens e sentidos — do tátil ao visual e do sonoro ao gráfico — como prática de criação e aprendizagem.
- Estimular o trabalho colaborativo online, por meio do uso de ferramentas digitais compartilhadas, como o *Quadro Branco* do Canva.
- Promover o diálogo entre arte, design e educação, refletindo sobre práticas formativas mais inclusivas, multissensoriais e acessíveis.

c) Proposições

A oficina propõe duas práticas artísticas principais, ambas baseadas na ideia de tradução sensorial — a passagem criativa de um sentido a outro — e apoiadas em princípios de multimodalidade (Kress, 2010), experiência estética (Larrosa, 2002; Didi-Huberman, 1998) e nos estudos sobre culturas sensoriais que compreendem a percepção como construção cultural e social, que demonstram como diferentes sociedades organizam e valorizam os sentidos de maneiras distintas (Howes, 2020).

Prática 1: "Traduzir o toque"
Os participantes serão convidados a escolher e explorar uma textura próxima (um tecido, um objeto cotidiano, uma parede ou uma planta), utilizando o tato como principal via de percepção. A partir dessa experiência tátil, deverão representar graficamente essa sensação — desenhando, colando, pintando ou compondo digitalmente — em uma tradução visual livre da textura sentida. Objetivo: deslocar o olhar e priorizar o corpo sensível como mediador da criação, transformando a experiência tátil em gesto gráfico.

Prática 2 — "Desenhar o som"
Três músicas de naturezas distintas (uma mais suave e melódica, outra mais rítmica e intensa) serão reproduzidas durante a oficina. Enquanto ouvem, os participantes serão convidados a "desenhar os sons", representando graficamente as sensações que emergirem: ritmo, tempo, intensidade, volume, textura sonora, emoção. Objetivo: exercitar a escuta ativa, traduzindo o som em imagem e estimulando a percepção sinestésica.

Ambas as práticas serão realizadas de forma colaborativa no *Quadro Branco* do Canva, ferramenta que permite edição simultânea, visualização coletiva e construção de um grande "mural sensível" compartilhado, onde as criações se sobrepõem e dialogam.

Ao final, será aberta uma roda de conversa e reflexão coletiva, para partilha das ex-

periências e discussão sobre como as práticas lúdicas e multissensoriais podem ser aplicadas em sala de aula, em projetos culturais ou artísticos.

c) Etapas (Atividade de 2h)

- Etapa 1 - Introdução: Apresentação da proposta, conceitos-chave, breve fala sobre ludicidade, multissensorialidade e experiência sensível. Tempo: 30 min.
- Etapa 2 - Prática "Traduzir o toque": Exploração tátil individual + representação gráfica colaborativa no painel. Tempo: 30 min.
- Etapa 3 - Compartilhamento: Apresentação e comentários coletivos sobre os resultados. Tempo: 15 min.
- Etapa 4 - "Traduzir o som": Escuta guiada das três músicas seguida de representação visual dos sons. Tempo: 10 min.
- Etapa 5 - Compartilhamento: Discussão coletiva sobre o que foi percebido e produzido. Tempo: 15 min.
- Etapa 6 - Encerramento e reflexão final: Síntese dos aprendizados e debate sobre aplicabilidade pedagógica das práticas. Tempo: 20 min.

d) Materiais

Conta no *Google* (para acesso à atividade no *Google Meet*);

Conta gratuita no *Canva* (para acesso ao *Quadro Branco* colaborativo);

Fones de ouvido ou alto falantes.

Relato de Experiência

A proposição da oficina "A arte de sentir a arte: ludicidade como estratégia de criação e educação em artes visuais e multimídia", realizada no I Encontro Internacional de Ensino da Arte / IV Encontro Nacional de Ensino da Arte, constituiu um exercício simultâneo de planejamento pedagógico e de abertura à imprevisibilidade. Ao preparar a atividade, eu carregava uma inquietação recorrente em minha prática docente: como criar situações educativas em que o aprendizado não se limite à transmissão de conteúdos, mas se construa a partir da experiência, da experimentação e do encontro entre diferentes percepções?

Essa pergunta dialoga diretamente com a reflexão de Larrosa (2002), para quem a experiência educativa não se reduz ao acúmulo de informações, mas diz respeito àquilo que nos atravessa e nos transforma pelo acontecimento. Foi a partir dessa perspectiva que comecei a estruturar o plano de criação educativa da oficina, pensando não apenas no que seria apresentado, mas sobretudo nas condições necessárias para que algo efetivamente acontecesse entre as pessoas presentes no encontro. Afinal, além das coisas que precisavam "acontecer" para haver a experiência, era necessário também conquistar os participantes à interação remota, uma tarefa particularmente complexa que exige um jogo de cintura que talvez apenas os que viveram o período da pandemia do Covid-19 como professores conseguem entender.

A oficina destinou-se a um público diverso, composto principalmente por estudantes de graduação, professores em formação ou em atuação e pesquisadores interessados em ensino da arte, diversidade e acessibilidade. Esse perfil heterogêneo exigia um planejamento que equilibrasse referências conceituais e atividades acessíveis a diferentes níveis de familiaridade com as artes visuais. Ao elaborar a proposta, imaginei a oficina como um espaço de experimentação compartilhada, no qual os participantes pudessem explorar percepções

sensoriais e processos criativos de forma aberta.

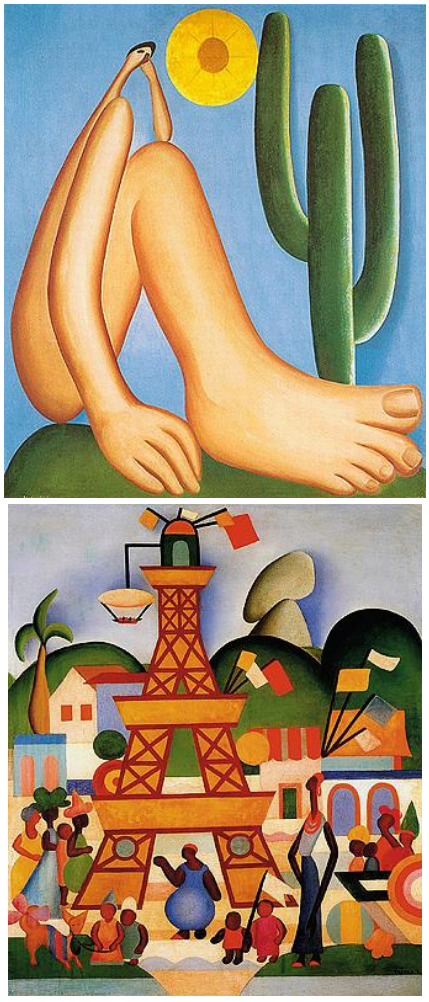
Entre os desejos que orientaram a concepção da atividade estavam alguns objetivos bastante claros, como estimular a curiosidade perceptiva, provocar deslocamentos na forma como percebemos as imagens e incentivar a criação a partir de experiências sensoriais simples do cotidiano. Mais do que produzir resultados formais elaborados, eu queria que a oficina convidasse os participantes a experimentar o processo criativo como campo de descoberta. Nesse sentido, a ludicidade foi pensada como estratégia pedagógica central, entendida não apenas como brincadeira, mas como atitude investigativa diante de si e do mundo.

Essa abordagem tem base nas reflexões de Paulo Freire sobre a educação como prática dialógica, em que ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar condições para que ele seja produzido coletivamente no encontro entre sujeitos (Freire, 1996). Ao planejar a oficina, procurei justamente estruturar situações em que os participantes pudessem construir sentidos a partir de suas próprias experiências perceptivas e em seus próprios contextos cotidianos. Nesse contexto, perceber e experienciar tornaram-se mais relevantes do que compreender ou acertar respostas.

A organização das proposições seguiu uma estrutura relativamente simples. A oficina foi dividida em dois momentos principais: uma introdução conceitual e duas atividades práticas de criação. Na primeira etapa, procurei construir uma conversa inicial a partir de exemplos concretos da história da arte e da produção contemporânea, buscando mostrar como diferentes artistas exploram relações entre percepção, ludicidade e experiência sensorial.

Comecei apresentando duas obras de Tarsila do Amaral, *Abaporu* (1928) e *Carnaval em Madureira* (1924). Mais do que analisá-las em termos históricos, procurei chamar a atenção para a maneira como suas composições simplificadas, cores vibrantes e distorções de escala produzem uma imagem que se aproxima de uma lógica lúdica de criação. Ao discutir essas obras com o grupo, sugeri que observássemos como a simplificação formal e a experimentação com formas e cores podem abrir espaço para interpretações mais sensoriais e imaginativas da imagem.

FIGURAS 1 E 2 – OBRAS DE TARSILA DO AMARAL



FONTE: *ABAPORU* E *CARNAVAL EM MADUREIRA*. ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. ACESSADO EM 05/03/2026.

Em seguida, apresentei dois trabalhos de Alexander Calder, incluindo um de seus móbiles, *Enseigne de Lunettes* (1976) e a compo-

sição abstrata *Abstração* (1966). Nesse momento, a conversa se deslocou para a ideia de movimento e de relação entre forma, espaço e equilíbrio. A obra de Calder me interessava especialmente porque introduz na arte uma dimensão cinética que mobiliza o corpo do observador. Ao comentar esses trabalhos, procurei destacar como o movimento e a leveza dos móbiles produzem uma experiência que não é apenas visual, mas também corporal, convidando o público a perceber o espaço de maneira dinâmica.

FIGURA 3 E 4 – OBRAS DE ALEXANDER CALDER



FONTE: *ENSEIGNE DE LUNETTES* E *ABSTRAÇÃO*. ARTCHIVE. ACESSADO EM 05/03/2026.

Também trouxe exemplos da produção contemporânea brasileira, como obras do artista Conativo, entre elas *Vitral #1: Surfistas do Trem* (2024) e *Retrato no fim de tarde* (2025). Ao apresentar esses trabalhos, minha intenção era aproximar a discussão da realidade cotidiana dos participantes, mostrando como imagens podem mobilizar memórias coletivas e experiências urbanas compartilhadas, sobretudo em transportes públicos, onde estudantes e trabalhadores passam boa parte do seu tempo cotidiano. Alguns participantes comentaram reconhecer nessas imagens situações comuns da vida na região metropolitana do Rio de Janeiro, o que gerou um momento interessante de identificação e troca de experiências.

FIGURA 5 E 6 – OBRAS DE CONATIVO



FONTE: *VITRAL #1: SURFISTAS DO TREM* E *RETRATO NO FIM DE TARDE*. DANIEL MARINS (2025). ACESSADO EM 05/03/2026.

Nesse momento da apresentação, trouxe também exemplos de obras que exploram

explicitamente relações entre diferentes sentidos. Entre elas estavam trabalhos da artista Andréia Hygino, como *Descansologia* (2023) e *a-e-i-o-u* (2023). Em *Descansologia*, a artista intervém em uma carteira escolar ao substituir o tampo rígido da mesa por um travesseiro, convidando o visitante — e aluno — a apoiar a cabeça e experimentar um gesto inesperado dentro de um objeto associado à disciplina escolar. Ao comentar essa obra, conversamos sobre como pequenas alterações em objetos cotidianos podem produzir deslocamentos na maneira como percebemos o espaço e o corpo, bem como a interação multissensorial que esses elementos podem provocar.

Já na videoperformance *a-e-i-o-u*, a artista molda e assa massas em formato de vogais que depois são ingeridas durante a ação performática. A obra articula questões relacionadas à educação, alimentação e linguagem, mobilizando dimensões sensoriais que ultrapassam a visualidade, como memória gustativa e sonora. Esses exemplos ajudaram a ilustrar a discussão sobre multissensorialidade nas artes visuais voltadas, reforçando a ideia de que a arte pode ser compreendida como um campo de experimentação entre diferentes formas de percepção.

FIGURA 7 E 8 – OBRAS DE ANDRÉIA HYGINO





FONTE: *DESCANSOLOGIA* E *A-E-I-O-U*. REPRODUÇÃO/INSTAGRAM ANDRÉIA HYGINO (2024). ACESSADO EM 05/03/2026.

Outro exemplo que apresentei foi a exposição Modelo Vivo, realizada pelos artistas Amador & Jr. Segurança Patrimonial, na qual ambos performaram no espaço expositivo assumindo a postura de seguranças patrimoniais enquanto o público era convidado a desenhá-los. A dinâmica aproximava-se das tradicionais sessões de desenho de modelo vivo, mas com uma inversão irônica, pois em vez de corpos idealizados ou poses clássicas, os artistas ocupavam o espaço com gestos cotidianos associados ao trabalho de vigilância. Ao comentar essa proposta com os participantes da oficina, destaquei como a experiência mobiliza diferentes dimensões perceptivas simultaneamente. Desenhar alguém em tempo real exige atenção ao movimento, percepção espacial, coordenação do gesto e rapidez de observação. Ainda que o resultado seja um desenho, o processo envolve o corpo inteiro do observador — visão, gesto, ritmo e consciência espacial. Essa obra-exposição me interessa especialmente porque evidencia como a prática artística pode funcionar como exercício de atenção ao outro e ao ambiente, antecipando de certa forma as experiências de tradução entre percepção e gesto que seriam exploradas nas atividades

práticas da oficina.

FIGURA 5 – EXPOSIÇÃO MODELO VIVO



FONTE: EXPOSIÇÃO *MODELO VIVO*. IGOR AFFONSO (2025). ACESSADO EM 06/03/2026.

O último exemplo discutido foi um díptico fotográfico da artista Loh Santos, que registra crianças brincando de amarelinha. Ao olhar a imagem coletivamente, propus que pensássemos não apenas no que víamos, mas nas sensações que a cena evocava — o movimento do corpo, o ritmo da brincadeira, o som das crianças contando e gritando de entusiasmo à volta… a memória de jogos infantis. Esse pequeno exercício funcionou como uma espécie de preparação sensorial para as atividades que viriam depois.

Antes de iniciar as atividades práticas, dediquei ainda um momento para abordar a questão da acessibilidade nas artes visuais, tema que atravessa diretamente minha pesquisa. Compartilhei com os participantes alguns exemplos de recursos utilizados para ampliar o acesso de pessoas cegas e com baixa visão às experiências artísticas, tanto em espaços expositivos, quanto em sala de aula, como audiodescrição, textos ampliados, braille e reproduções táteis. Como exemplos práticos, apresentei dois projetos desenvolvidos em minha própria pesquisa: a *Prancha Tátil: Demarcações 2*, que integra relevo tátil, braille, texto ampliado e audiodescrição acessada por QR code, e o projeto *Dataviz tátil-sonoro: cartografias sensíveis dos museus fluminenses*, uma visualização de dados acessível por meio do tato e do som, a partir de formas em relevo e guizos. Compartilhar esses trabalhos foi um momento importante, pois permitiu discutir como a exploração multissensorial da arte também pode se relacionar diretamente com práticas de acessibilidade cultural pensadas a partir da academia.

FIGURA 6 – OBRAS DE LOH SANTOS



FONTE: *DÍPTICO SEM TÍTULO*. LOH SANTOS (2025). ACESSADO EM 06/03/2026.

Após esse primeiro momento, iniciamos as atividades práticas. Para isso, utilizei um painel colaborativo no Canva, o *Quadro Branco*, que funcionou como espaço digital de criação coletiva. A primeira proposição consistia em um exercício de tradução sensorial do tato para a visualidade — representação gráfica —, em que pedi aos participantes que explorassem tátilmente algum objeto ou superfície presente em seu entorno imediato, preferencialmente com os olhos fechados, e que depois representassem graficamente a textura percebida no painel digital por riscos ou formas.

FIGURA 7 – OBRAS DE IGOR AFFONSO



FONTE: *PRANCHA TÁTIL: DEMARCAÇÕES 2* E *DATAVIZ TÁTIL-SONORO: CARTOGRAFIAS SENSÍVEIS DOS MUSEUS FLUMINENSES*. IGOR AFFONSO (2024; 2025). ACESSADO EM 06/03/2026.

Confesso que, naquele momento, senti certa insegurança. Eu me perguntava se as pessoas se sentiriam confortáveis em realizar um exercício tão aberto ou se haveria resistência à proposta. No entanto, à medida que os desenhos começaram a surgir na tela compartilhada, percebi que o espaço coletivo estava sendo ocupado de maneira bastante espontânea. Linhas dinâmicas, padrões repetitivos, manchas e composições abstratas começaram a aparecer lado a lado, revelando diferentes maneiras de traduzir uma mesma experiência sensorial.

FIGURA 8 – PRÁTICA 1: DE UM SENTIDO PARA O OUTRO - DO TATO PARA O GRÁFICO



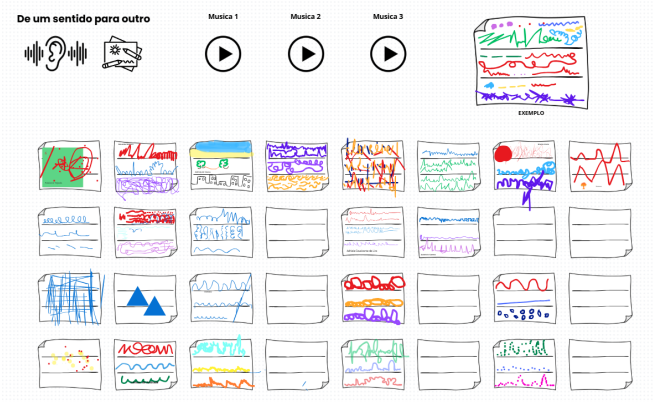
FONTE: *QUADRO BRANCO*.CANVA (2025). ACESSADO EM 08/03/2026.

Esse momento remete às reflexões de Ingold (2022) sobre o fazer como processo de correspondência entre gesto, material e percepção. Para o autor, criar não significa simplesmente executar uma ideia previamente definida, mas acompanhar um processo em que pensamento e ação se desenvolvem simultaneamente. Observando o painel colaborativo se transformar diante dos meus olhos, tive a sensação de que estávamos justamente acompanhando esse processo de descoberta coletiva.

A segunda atividade também se deu em um exercício de tradução sensorial, porém desta vez, do som para a visualidade — representação gráfica —, pelo estímulo da escuta de três músicas instrumentais com atmosferas sonoras distintas. Os participantes foram convidados a representar as sensações evocadas pela escuta. Mais uma vez, as respostas gráficas foram extremamente variadas. Algumas pessoas desenharam linhas que pareciam acompanhar o ritmo da música, outras criaram formas geométricas ou composições cromáticas inspiradas

nas mudanças de intensidade sonora, já outras, tentaram representar figurativamente o clima que as músicas passavam.

FIGURA 9 – PRÁTICA 2: DE UM SENTIDO PARA O OUTRO - DO SOM PARA O GRÁFICO



FONTE: *QUADRO BRANCO*.CANVA (2025). ACESSADO EM 08/03/2026.

Durante a conversa que se seguiu, vários participantes comentaram como a atividade os fez perceber relações inesperadas entre som e imagem. Esse tipo de associação evidencia aquilo que Manzini (2017) descreve como criatividade distribuída no contexto de projeto de design — um processo em que ideias emergem da interação entre diferentes sujeitos e experiências, em vez de serem produzidas individualmente.

Ao final da oficina, realizamos um momento de partilha em que os participantes comentaram suas impressões sobre o processo vivido. Alguns destacaram a surpresa de perceber como um estímulo sensorial aparentemente simples tinha a capacidade de gerar interpretações tão diversas. Outros mencionaram que a atividade os fez prestar atenção em sensações que normalmente passam despercebidas no cotidiano.

Para mim, esse momento foi particularmente significativo. Mais do que avaliar a oficina em termos de sucesso ou fracasso, fiquei interessado nas perguntas que surgiram ao longo do encontro. Como traduzimos sensações em imagens? E o contrário? Até que ponto nossas percepções são individuais ou compartilhadas? De que maneira a arte pode nos ajudar a prestar mais atenção ao mundo ao nosso redor?

Revisitando essa experiência, percebo que a oficina funcionou como um pequeno laboratório de experimentação artístico-pedagógica. O planejamento inicial — com definição de público, desejos, proposições, etapas e materiais — foi fundamental para estruturar a atividade. No entanto, foram justamente os momentos de improviso, diálogo e descoberta coletiva que deram sentido ao encontro e despertaram mais perguntas que respostas — E isso é ótimo! O surgimento de novos questionamentos nos instiga a continuar na busca, e consequentemente, prosseguir pesquisando.

Essa constatação reforça a ideia de que o ensino da arte pode se beneficiar de metodologias que valorizem a experiência, a colaboração e a exploração sensorial. Talvez o papel do educador não seja controlar completamente o processo educativo, mas criar condições para que algo aconteça — como sugere Larrosa (2002), algo que nos atravesse, nos afete e nos faça pensar de outras maneiras. Nesse sentido, a oficina corrobora a compreensão do ensino da arte como campo de experiência, no qual percepção, criação e reflexão se entrelaçam em processos coletivos de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOWES, David (org.). **Empire of the senses: the sensual culture reader**. London: Routledge, 2020.

INGOLD, Tim. **Fazer: antropologia, arqueologia, arte e arquitetura**. Petrópolis: Vozes, 2022.

KRESS, Gunther. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002.

MANZINI, Ezio. **Design, quando todos fazem design**. São Paulo: Blucher, 2017.

OFICINA DE FANZINE: metodologia e prática de ensino[1]

Layla Magalhães Waltenberg[2]

Resumo

A oficina abordou a utilização de fanzines como metodologia ativa e acessível no ensino artístico, fundamentada na cultura "Do It Yourself" (faça você mesmo) e na prática autoral. A vivência interligou discussões teóricas sobre as origens dessa mídia tática impressa à experimentação prática, na qual professores e estudantes puderam confeccionar seus próprios livretos para expressarem-se artisticamente. O encontro evidenciou que o fanzine pode atuar como via pedagógica alternativa frente à escassez de recursos nas escolas, combatendo a insegurança criativa ao estabelecer a sala de aula como um espaço seguro para a experimentação e a expressão autoral. Além da troca entre as participantes, a prática proporcionou uma reflexão sobre o caráter organizacional da prática fanzineira e validação profissional docentes, configurando-se como uma porta possível para diversas áreas. Por fim, debateu-se a integração crítica de inteligências artificiais como apoio metodológico, reafirmando o fanzine como ato de emancipação criativa e autoral.

Palavras-chave: Fanzine; Ensino; Educação Artística; Zine; Prática Artística.

1 Oficina ofertada durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Mestra em Arte e Cultura Contemporânea - PPGARTES/UERJ, Rio de Janeiro, RJ, **lmagalhaesw@gmail.com**

A oficina de fanzines aplicados ao ensino, realizada em outubro de 2025 no 4° Encontro Nacional de Ensino da Arte/1° Encontro Internacional de Ensino da Arte- LEA/UERJ, configurou-se como um espaço de investigação pedagógica e experimentação artística, conduzida em formato híbrido. O encontro teve como objetivo central apresentar essa mídia tática impressa não apenas como um produto visual alternativo, mas fundamentalmente como uma metodologia ativa de ensino, acessível e descentralizada. A estruturação da oficina iniciou-se com uma apresentação das participantes Aline, Ana Cláudia, Elaine, Amanda, Nikarla, da mediadora autora deste relato e do técnico Gabriel Rufino, seguido por uma introdução teórica, resgatando as origens dos fanzines na contracultura da década de 1940 e acompanhando sua evolução histórica como prática educativa. Durante essa introdução foram explorados os conceito de Henrique Magalhães (1993), que compreende o fanzine como uma aglutinação criativa das palavras "fanático" e "magazine"; a perspectiva de Stephen Duncombe (2008), que o posiciona como um potente meio de resistência às rígidas amarras editoriais; e a visão analítica de Denise Lourenço (2006), que o categoriza formalmente como uma mídia tática impressa. Essa base conceitual serviu para ancorar a filosofia *"Do It Yourself"* (Faça Você Mesmo), destacando que a criação deve ser motivada pela expressão autêntica e pelo afeto, distanciando-se de lógicas puramente comerciais ou de exigências de perfeccionismo estético que afastam possíveis fanzineiro e público em geral.

A dinâmica contou com a participação ativa de um grupo diversificado, composto por professoras atuantes na educação básica e estudantes do ensino superior em processo de formação docente. O ambiente colaborativo construído permitiu que o grupo trouxesse à tona as realidades e os desafios intrínsecos ao cotidiano escolar contemporâneo. Constatou-se um cenário educacional marcado por limitações estruturais, temporais e emocionais significativas. A professora Ana Cláudia, por exemplo, relatou a exaustiva complexidade de atuar com dezesseis turmas diferentes no ensino fundamental e médio, dispondo de uma carga horária que, na prática de sala de aula, reduz-se a escassos trinta minutos semanais por grupo. Em outro contexto, a professora Elaine expôs preocupações relativas à segurança no ambiente escolar, narrando um incidente traumático em que um aluno utilizou uma lâmina de apontador para ferir um colega, o que a motiva cotidianamente a buscar práticas artísticas que dispensem o uso de ferramentas cortantes. Em comum, as educadoras debateram o desafio contínuo de engajar estudantes frequentemente apáticos aos métodos tradicionais de ensino e a urgência em superar a insegurança criativa estrutural, comumente verbalizada pelos alunos por meio de frases paralisantes como "não sei desenhar" ou "não tenho criatividade". A desvalorização sistêmica da profissão docente também emergiu como um ponto crítico de convergência, evidenciando o cansaço de profissionais que rotineiramente precisam improvisar e investir recursos próprios para viabilizar metodologias mínimas em suas aulas.

A estrutura da apresentação da oficina se fundamentou em exemplos de fanzines com formatos, temáticas, técnicas e objetivos diferentes, como dobradura, recorte e colagem, carimbo. Desta forma, não há limitações ao formato, mas possibilidades, permitindo que cada participante visualizar como o fanzine poderia se adaptar a seu próprio contexto, necessidades e objetivos pedagógicos específicos.

Diante desse panorama desafiador, o encaminhamento da parte prática da oficina foi planejado para demonstrar a viabilidade e a multuplicidade do fanzine como uma solução pedagógica acessível. Exigindo apenas uma folha de papel A4 por participante, a atividade foi dividida em etapas como a preparação dos materiais básicos (papéis, lápis, canetas e elementos para colagem), definição individual de um tema de interesse, planejamento da diagramação interna, escolha do estilo visual e a execução mecânica da dobradura. O processo de dobradura, realizado de forma síncrona com o

grupo, envolveu marcações verticais e horizontais, a criação de vincos manuais precisos e um corte central estratégico que transforma a folha bidimensional em um livreto tridimensional de múltiplas páginas. A orientação principal estabeleceu um espaço seguro de experimentação onde cada indivíduo possuía liberdade para mesclar desenho livre, escrita espontânea e/ou colagem. Como estratégia de organização, instruiu-se que a elaboração da capa fosse reservada para a etapa final, permitindo que a identidade visual do livreto emergisse organicamente a partir do conteúdo desenvolvido internamente.

A referida imersão prática resultou na materialização de produções que evidenciaram a versatilidade do fanzine como suporte para diferentes linguagens, narrativas e propósitos pedagógicos. A participante Aline desenvolveu um fanzine de caráter fortemente poético e estético (Figura 1), centrado na temática das flores. Utilizando técnicas de colagem com papéis coloridos e a exploração inteligente de espaços positivos e negativos nas páginas, ela integrou a linguagem visual à literatura, incorporando poemas consagrados de João de Barros e Cecília Meireles (Figura 2), demonstrando na prática como o formato pode atuar como uma ponte interdisciplinar. A professora Elaine, por sua vez, comprovou a aplicabilidade imediata da ferramenta ao projetar e executar um material didático voltado especificamente para seus alunos de uma comunidade quilombola. Respondendo às suas próprias preocupações relacionadas à segurança física em sala de aula, ela adaptou a técnica metodológica, optando pelo rasgo manual do papel em substituição ao uso de tesouras (Figura 3), o que simultaneamente elimina riscos de acidentes e estimula o desenvolvimento da coordenação motora fina dos estudantes. O seu fanzine foi estruturado como um template interativo e colaborativo, pensado para que os próprios alunos pudessem preencher, recortar e cocriar conteúdos sobre o artesanato e a cultura identitária local.

No âmbito do ensino superior e da pesquisa acadêmica, as produções refletiram investigações pessoais e metodológicas profundas. A estudante Amanda, formanda do curso de Artes Visuais da UERJ, utilizou a tridimensionalidade e as divisões do fanzine como um instrumento de organização estrutural do pensamento para o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A diagramação do pequeno livreto (Figura 4) serviu para mapear e ilustrar visualmente os capítulos de sua monografia acadêmica, segmentando o conteúdo em temáticas como casa, afeto, comida, a prática do bordado e a simbologia da cozinha, materializados por meio de recortes aplicados sobre cartolina. A participante Nicarla explorou densamente a linguagem da autoficção. O seu trabalho (Figura 5) assumiu um tom de diário íntimo e confessional, compilando histórias pessoais mediante o uso de colagens fotográficas. Explorando plasticamente os frágeis limites da memória e a confiabilidade da percepção humana, ela inseriu recortes focados em olhos, acompanhados de textos provocativos e autoquestionamentos. Adicionalmente, a potencialidade documental e metalinguística do formato foi explorada pela professora Ana Cláudia e pela facilitadora Layla, que criaram fanzines cujo objetivo era registrar a própria oficina (Figura 6). Ambas desenharam o passo a passo mecânico da dobradura, catalogaram as discussões e registraram suas impressões sobre os elementos visuais que surgiram no encontro, transformando uma publicação teoricamente efêmera em um registro tangível, reflexivo e duradouro daquela jornada coletiva de aprendizagem. Ao fim da oficina, o técnico Gabriel Rufino enviou o seu fanzine, também confeccionado durante a oficina, feito de forma digital (Figura 7).

Analisando as percepções e avaliações compartilhadas ao término da oficina, entendemos que o impacto da atividade está na sua pluralidade e na capacidade do fanzine absorver quaisquer histórias e suas diversas formas de serem contadas Percebemos que uma virtude importante relacionada aos fanzines nas práticas pedagógicas reside em sua extrema acessibilidade e democratização material. A necessidade de utilização de apenas uma fo-

lha de papel e materiais residuais contrapõe-se diretamente à crônica escassez de recursos estruturais enfrentada nas escolas públicas e ao estímulo ao consumo generalizado, facilitando a implementação de dinâmicas artísticas sem gerar custos adicionais para instituições ou docentes. Do ponto de vista do desenvolvimento de competências cognitivas e motoras, observou-se que as técnicas de rasgo manual e montagem estimulam habilidades motoras essenciais, enquanto a liberdade estrutural incentiva a produção textual, a competência leitora e a autonomia crítica de planejamento, funcionando como uma excelente ferramenta de estruturação lógica do pensamento. Ao evidenciar múltiplas possibilidades de expressão que não dependem diretamente de recursos financeiros ou técnica artística inacessível, a oficina buscou estimular a criatividade a partir da prática autoral, um mecanismo inclusivo de combate a lógica neoliberal de consumo e descarte desenfreado.

O momento final culminou em compartilhamento de frustrações sistêmicas e pequenas vitórias, proporcionando uma reconfortante sensação de pertencimento. Para profissionais visivelmente afetados pela exaustão da rotina escolar, o encontro de experimentação representou o que foi categorizado de maneira unânime como uma "injeção de ânimo". A professora Elaine sintetizou a reverberação do encontro ao declarar que vivências desse tipo abrem "um novo horizonte, um novo caminho", instigando um genuíno recomeço na prática pedagógica diária.

Durante a oficina, o fanzine assumiu o papel de um elemento catalisador de emoções, encorajando as docentes a resgatarem o prazer na prática artística autoral e, por conseguinte, a estimularem seus alunos a reconhecerem a própria capacidade de expressão artística.

Por se tratar de um encontro no campo do Ensino de Arte, a oficina buscou também apresentar novas tecnologias para a educação artística contemporânea. A introdução e demonstração de ferramentas de inteligência artificial generativa e design, tais como o Canva, o Manus e o Notebook LM, foram recebidas com entusiasmo. Longe de serem percebidas como ameaças à criação orgânica ou substitutas da autoria discente, essas tecnologias emergentes foram enquadradas como suportes práticos desenhados para facilitar a vida do professor na elaboração prévia de materiais didáticos visuais e narrativos de apoio. Compreendeu-se criticamente que o ambiente digital deve ser apropriado para potencializar o planejamento pedagógico, sem jamais suprimir a materialidade tátil, essencial ao desenvolvimento cognitivo, que o papel e o fazer manual proporcionam. Conclui-se, então, que a experiência do fanzine enquanto metodologia de ensino pode ser entendida de diferentes formas e linguagens, de forma que a simplicidade de dobras, cortes imprecisos, montagens imperfeitas e circulação efêmera, essa mídia tática pode ajudar a organizar saberes e transformar lacunas materiais em potentes atos de resistência cultural e emancipação criativa.

REFERÊNCIAS

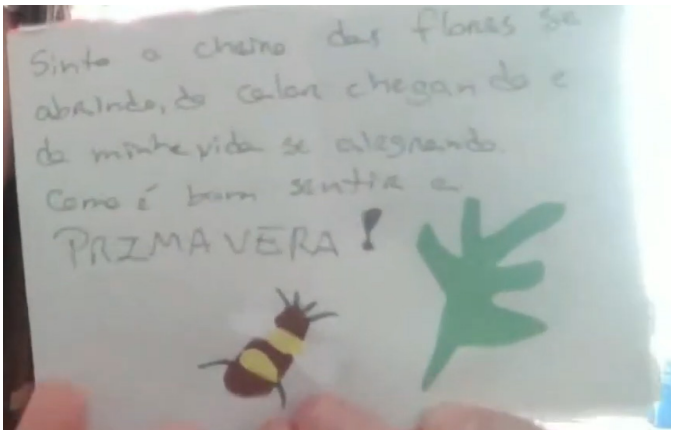
DUNCOMBE, Stephen. Notes from underground: zines and the politics of alternative culture. 2ed. Bloomington: Microcosm Publishing, 2008.

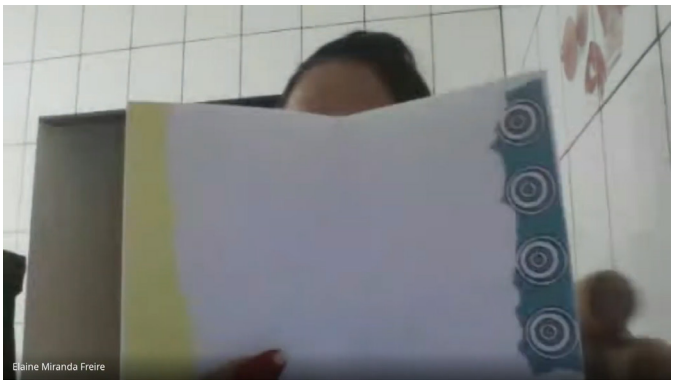
LOURENÇO, Denise. Fanzine: procedimentos construtivos em mídia tática impressa. São Paulo: PUC, 2006. Dissertação Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MAGALHÃES, Henrique. O que é fanzine. São Paulo: Brasiliense, 1993.

FIGURA 1A 6 - ZINES FEITAS DURANTE A OFICINA













FONTE: ACERVO DA EDUCADORA.


realização
apoio
UERJ
PR2
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
art uerj
PPG ARTES
Decult UERJ
Laboratório de Ensino da Arte
FAPERJ
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
CAPES