



AS ARTES NA CRIAÇÃO CURRICULAR DAS ESCOLAS

SABERES, PRÁTICAS E (DES)METODOLOGIAS

Victor Junger e Sandro Aragão (Orgs)

**As Artes na Criação Curricular das Escolas:
Saberes, Práticas e (Des)metodologias**



CATALOGAÇÃO NA FONTE

A786 As artes na criação curricular das escolas: Saberes, práticas e (des)metodologias [recurso eletrônico] / Victor Junger e Sandro Aragão (orgs) .
1 recurso online (137 p.) : il., arquivo pdf.

ISBN : 978-65-01-65386-0

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Ensino - Metodologia. 3. Cotidiano escolar. 4. Prática de ensino. I. Silveira, Victor Junger. II. Rocha, Sandro Aragão. III. Título.

CDU 7:37

UERJ/REDE
SIRIUS/BIBLIOTECA
CEH/B

Bibliotecária: Mirna
Lindenbaum CRB7 4916

Laboratório do Ensino da Arte - LEA

R. São Francisco Xavier, 524 - 11º andar - Maracanã, Rio de Janeiro - RJ, 20550-011

Telefone: (21) 2334-0912

Copyright © Laboratório do Ensino da Arte, 2025.

Os autores estão cientes e de pleno acordo com o livre compartilhamento dos artigos presentes nessa coletânea, permitindo a sua distribuição e o seu uso, sem fins lucrativos, em sites, plataformas digitais, redes de compartilhamento e demais canais de circulação e acesso público, em consonância com a legislação de direitos autorais vigente.

Conselho Editorial

Victor Junger Silveira

Aldo Victorio Filho

Comitê Científico

Marcelo de Andrade Pereira (UFSM)

Carla Luzia de Abreu (UFG)

Rosana Andrea Costa de Castro (UNB)

Lutiere Dalla Valle (UFSM)

Danillo Silva Barata (UFRB)

Capa e Projeto Gráfico

Sandro Aragão Rocha

Editoração

Victor Junger Silveira

Revisão

Victor Junger Silveira

Sandro Aragão Rocha



Sumário

Apresentação.....	6
PARTE 1: Saberes Práticos da Escola	8
Capítulo 1: Para (des)metodologizar os processos no ensino da arte.....	9
<i>Isabel Almeida Carneiro e Rodolfo Rodrigues Pontes</i>	
Capítulo 2: [Des] Metodologias do Ensino de Artes: de tudo se faz canção... ..	20
<i>Ana Valéria de Figueiredo</i>	
Capítulo 3: Saberes Docentes nos Currículos de Arte: em transações constantes	35
<i>Teresinha Vilela</i>	
Capítulo 4: Sobre a Pedagogia Performática dos Estudantes e Demais Riquezas no/do Cotidiano Escolar.....	45
<i>Rodrigo Torres do Nascimento</i>	
Capítulo 5: Os cotidianos escolares, as artes, a pesquisa pós-qualitativa e suas orbitações nas cidades-imagens	55
<i>Aldo Victorio Filho e Breno Felipe Araújo</i>	
PARTE 2: Saberes Práticos na Escola	66
Capítulo 6: Essência de Tons: Oficina de Pintura Monocromática	67
<i>Kizzy Cesário</i>	
Capítulo 7: Expressões faciais	83
<i>Aline de Oliveira</i>	
Capítulo 8: Oficina de Esculturas em Papel	99
<i>Lisiane de Aguiar Tavares</i>	
Capítulo 9: O Profissional do Futuro: novas possibilidades no audiovisual com inteligência artificial	111
<i>William Henrique Andrade Mattos</i>	
Capítulo 10: A indumentária como tática nos cotidianos escolares	126
<i>Yasmin dos Santos Raposo</i>	
Sobre os e as Autoras.....	134

APRESENTAÇÃO

Um dos principais desafios para a formação de professores em Artes Visuais tem sido o de garantir a consolidação dos saberes práticos que, no âmbito das instituições escolares, no exercício do ofício da docência, são elaborados a partir dos cotidianos das salas de aula. Desta feita, a formação em Artes Visuais tanto na educação básica quanto no ensino superior tem se consolidado como um campo fértil de experimentações pedagógicas que, ao longo das últimas décadas, a partir de diferentes abordagens epistemológicas, procura articular o pensamento da arte e da educação à elaboração das experiências de ensino.

O presente livro, que reúne reflexões de diversos(as) educadores(as) e pesquisadores(as), nasce do compromisso com uma formação sensível capaz de acolher a multiplicidade de vozes, corpos e experiências que surgem no cotidiano escolar, buscando o encontro entre as práticas e as reflexões comprometidas com o ensino da arte enquanto campo de criação, de ética e de política para a formação humana. Longe de propor uma única perspectiva metodológica, os artigos aqui reunidos compõem um mosaico de abordagens que vão além dos modelos tradicionais de ensino e pesquisa, e surgem a partir de interpelações ocorridas no evento “As Artes na Criação Curricular das Escolas: seminário prático”, ao longo de novembro de 2024, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no Instituto de Artes.

Vinculado ao projeto de extensão “As Artes na Criação Curricular das Escolas”, professores de arte de diferentes redes de ensino foram convidados a realizar oficinas de práticas artísticas e, em seguida, escrever a respeito do seu trabalho, de modo a compartilhar sob outro registro os pensamentos de arte e de educação que os motivam em seu compromisso com a formação humana. Ao lado desses trabalhos que, aqui, são acompanhados dos planejamentos das oficinas realizadas no evento, pesquisadores da área do ensino da arte foram igualmente convidados a pensar a problemática dos saberes práticos e o limite das abordagens metodológicas no ensino das Artes Visuais.

Nesse sentido, cada capítulo presente neste livro se apresenta como desdobramento da prática em movimento, do pensamento que surge entre o conhecimento acadêmico e o chão da escola, aliado ao pensamento crítico e à prática docente. O pensamento de professores no ensino das Artes Visuais se apresenta em sua pluralidade: da oficina de pintura monocromática ao uso da inteligência artificial no audiovisual; das esculturas em papel aos jogos sensoriais inclusivos; das expressões faciais com máscaras gregas e com emojis às performatividades que se apresentam no espaço da escola. Além de tais reflexões, encontram-se as abordagens metodológicas dos pesquisadores também afastadas de um registro tradicional de pensamento: da proposta de caminhos pós-qualitativos à abordagens desmetodológicas; do investimento afetivo nas memórias do ofício à problematização da linearidade do currículo; onde interpelação sobre o “fracasso” escolar pode ser ressignificado como força criadora.

As contribuições aqui reunidas não apenas denunciam as heranças coloniais e as estruturas normativas que ainda limitam o ensino das Artes Visuais, bem como as dificuldades que o professor enfrenta com a falta de recurso, espaço, estrutura e apoio pedagógico para um trabalho mais amplo e profundo dentro da disciplina. Elas também apontam para caminhos de uma educação decolonial, emancipadora e comprometida com a diversidade cultural, em torno de princípios fundamentais: a centralidade do corpo, a valorização do brincar, o reconhecimento da diferença e da alteridade, e a busca por uma pedagogia que respeite as subjetividades e potencialize o conhecimento dos estudantes.

Este livro é, portanto, mais do que uma coletânea de experiências: é um convite à escuta atenta, ao olhar sensível e à imaginação pedagógica, tendo como base a troca de conhecimento e o compartilhamento de ideias e de práticas entre docentes de Artes. Que ele inspire professores e professoras, artistas, pesquisadores e estudantes a tecerem suas próprias tramas no vasto campo do ensino das Artes Visuais — onde toda aula pode ser performance, todo gesto pode ser poético e toda imagem pode ser política.

Victor Junger e Sandro Aragão
Os Organizadores



PARTE 1: SABERES PRÁTICOS DA ESCOLA

PARA (DES)METODOLOGIZAR OS PROCESSOS NO ENSINO DA ARTE

Isabel Almeida Carneiro
Rodolfo Rodrigues Pontes

“Percebo que, com o passar da vida e o conhecimento de nossos próprios processos, podemos criar propositalmente esses mananciais como incubadoras de devires.”

(Barbieri, 2018, p. 246)

A contemporaneidade, marcada por transformações complexas e multifacetadas, exige da educação uma (re)construção constante do conhecimento. A arte, como expressão humana e cultural, emerge como um campo fértil para a significação do processo educativo, impulsionando a criação de novas narrativas e a descoberta de saberes adormecidos.

A sala de aula, aqui compreendida como um ateliê, revela a riqueza dos processos artísticos inerentes à prática docente. As pistas cartográficas, juntamente com as técnicas do não controle, convergem para as (des)metodologias, ferramentas essenciais ao ensino da arte na contemporaneidade.

Neste capítulo, embarcaremos em uma jornada exploratória pelos universos da arte, da contemporaneidade e da educação, buscando entrelaçar fios que nos conduzam à construção do conhecimento. Ao romper com a linearidade do tempo e desafiar as fronteiras disciplinares, a arte nos convida a (re)pensar o mundo de forma multifacetada e complexa.

Na contemporaneidade, a arte se descola de sua posição tradicional de objeto de contemplação para se tornar um processo dinâmico de criação e interação. Por sua vez, a arte ao estimular a criatividade, a experimentação e a reflexão crítica, ressignifica o papel do educador, que se transforma em mediador do processo de construção do conhecimento desobedientemente. A relação entre educador e educando se horizontaliza, fomentando a troca de saberes e a construção conjunta de novos conhecimentos.

A educação, por sua vez, se depara com o desafio de (re)inventar-se diante da velocidade das transformações contemporâneas. A arte, nesse contexto, surge como

um eixo transversal que perpassa as diferentes áreas do conhecimento, fomentando o pensamento crítico e a (re)construção do conhecimento.

Pedagogia desobediente: para (des)metodologizar os processos

“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.”

(Atkinson, 2018, p. 1)

Queremos propor uma espécie de inversão pedagógica (des)metodologizante em relação aos enquadramentos tradicionais que operam de forma normativa. Ao invés de entender o ensino de arte e o processo de aprendizagem por meio de lentes prescritivas, que “pedagogizam” a partir de suas estruturas epistemológicas, desejamos suavizar essas lentes e focar na imanência do experienciar.

A ideia é adotar uma abordagem pedagógica que valorize o que é importante para o estudante, considerando como os conteúdos desse processo são vitais para o seu desenvolvimento. O que procuramos não é simplesmente ver o aprendizado e o ensino limitado por parâmetros fixos (embora seja difícil escapar disso), mas trabalhar com a imanência dos eventos de aprendizagem — uma tarefa que pode ampliar nossas concepções sobre o que o aprendizado, o ensino e a prática artística podem se tornar.

A prática artística e desobediente vinculada a esta pesquisa, segundo a percepção de Atkinson (2018), tem por fundamento causar fricção e, ao mesmo tempo, provocar pequenas rupturas no currículo oficial. Portanto a desobediência não deve ser observada de forma pejorativa, mas como resistência às forças atuantes no contexto escolar que normaliza um processo de ensino e aprendizagem orientado por práticas mecânicas. Ao contrário disso, a prática desobediente não antevê e nem tipifica cotidianamente um modelo de estudante e de professor. Como afirmam Hernández e Anguita (2023), em comunhão com o conceito de Atkinson,

A desobediência representa a invalidação ontológica e epistemológica de práticas que não estão em conformidade com a prescrição. Um ethos desobediente não é guiado por princípios ou valores transcendentais, mas busca permanecer aberto à imanência do — que não se encaixa nas estruturas estabelecidas de pensamento e trabalho pedagógico. Como Atkinson, pensamos na práxis da desobediência não no sentido de ser

desconfortável ou rebelde simplesmente por ser, mas para provocar um evento que, ao romper com o pré-estabelecido, abre novas formas de pensar e agir (Hernández; Anguita, 2023, p. 13).

Blanco e Cidrás (2019) nos convidam a pensar a arte e a educação como — fraturas, pois é a partir desse olhar que nascem os descaminhos epistêmicos provocando mudanças nos horizontes turvos do professor, nas ferramentas engessadas na sala de aula e na apropriação tradicional da arte na educação. Desse modo, os respectivos autores assinalam o seguinte:

Compreender a arte e a educação como fratura — de certa forma, como dissonância cognitiva — pode ser uma tarefa dolorosa, pois envolve confrontar nossas ideias e modelos de vida; envolve questionar convenções socialmente estabelecidas, envolve construir novas formas para conceber nosso meio e nos convida a contar com a educação e a arte como formas de resistência, para que as mudanças pessoal e social sejam possíveis (Blanco; Cidrás, 2019, p. 12).

Tal prática artístico-pedagógica desobediente enseja o questionamento sobre as instituições, os espaços e os modelos de trabalho, tanto da arte quanto da educação. Desse modo, os dois pensadores acreditam ser a prática artístico-pedagógica aquela que estabelece a criticidade e a presença ativa na busca por se inserir no nosso espaço criativamente e de promover a materialização dessa realidade por meio de um repertório estético que nos representa de fato.

A organização uniforme do conhecimento e do conteúdo curricular muitas vezes se contrasta com a diversidade de experiências e realidades dos alunos. Temos a tendência de pensar na temporalidade da sala de aula como algo homogêneo, onde as práticas artísticas das crianças ou dos alunos acontecem simultaneamente. No entanto, o contexto de ensino-aprendizagem é, na verdade, marcado pela heterogeneidade, uma síntese fragmentada de diferentes momentos da vida e suas múltiplas trajetórias, cada uma à sua maneira.

Nessa busca, podemos almejar uma sala de aula de arte em estado de ateliê, que é um espaço dinâmico e fluido, onde o ensino e a prática se entrelaçam em uma constante troca de experimentação e reflexão. Ao invés de um ambiente rígido e estruturado, ela se configura como um laboratório criativo, onde os alunos têm liberdade para explorar materiais, técnicas e ideias sem as limitações de uma abordagem tradicional. Como sugere Barbieri (2018, p. 247),

Em estado de ateliê, existe uma pergunta que persiste em cada pessoa. Um movimento que se transforma, que desenha um território – as experiências que ela se propõe a fazer. O estado de ateliê tem a ver com uma certa atenção às perguntas, criando, na lida do dia a dia, diferentes sentidos a serem enfrentados. Talvez esse movimento vá desenhando um território singular daquela pessoa que se espraia ou entrelaça para um território do comum que as pessoas constroem juntas. Os movimentos individuais se irradiam. A convocação da experiência acontece na lida com os materiais, em celebração e nos confrontos com a matéria-sujeito, na investigação do que não é conhecido. A imersão na distração é o próprio estado de ateliê. Nele, construímos mirantes [...]

O trabalho pedagógico é entendido como uma jornada que se adapta e responde a diversos efeitos e possibilidades do devir. Os processos e resultados da prática de cada aluno, muitas vezes, nos desafiam a compensar e expandir nossa abordagem pedagógica. Em momentos de (des)construção, parece que o trabalho educativo exige uma certa “desobediência” em relação aos limites propostos pela prática e pelo pensamento conveniente que normalmente nos restringem.

O ensino de arte proporciona oportunidades valiosas para fortalecer o pensamento crítico, a imaginação e o senso de comunidade, especialmente em tempos de crises ecossociais. Ele pode questionar as práticas insustentáveis dominantes e oferecer ferramentas para a construção de um futuro mais sustentável. A arte não beneficia apenas os alunos, mas também os professores, ao proporcionar recursos para apoiar seu desenvolvimento profissional. Por meio da arte, os professores têm a chance de revisar seus valores e atitudes, explorar novas abordagens pedagógicas e aprimorar sua capacidade de lidar com a incerteza e a incompletude (Foster; Sutela, 2024).

Segundo Atkinson (2018), a tarefa pedagógica em relação a tal desobediência é negociar como um encontro de aprendizagem é importante para o aluno, como ele é sentido, concebido e incorporado sem impor concepções prontas, de modo que essa importância provoque ressonâncias e experiências significativas no aluno. A aventura da pedagogia, portanto, é expandir nossa compreensão do que a arte, o ensino e a aprendizagem podem se tornar em um horizonte (des)metodológico. Já que o conhecimento e a prática fixados a partir de uma estrutura metodológica podem ser encapsulados, pois às vezes nos deparamos com uma forma de expressão peculiar de um aluno que não se encaixa a tal perspectiva.

A partir da perspectiva artístico-pedagógica de Atkinson (2018), somos chamados a estimular nossos alunos a questionar, a construir suas próprias formas de aprender e a materializar seu entendimento de mundo no mundo — a se tornarem alunos desobedientes — no sentido de serem incentivados a ir além das expectativas. Esse é um processo que envolve dimensões éticas, epistemológicas, ontológicas e políticas, mas vai além disso: a criação de novos mundos pelos alunos é, antes de tudo, um processo estético, de criatividade e invenção. Como professores, ao acompanharmos e testemunharmos essas novas materializações, nossa própria compreensão do aprendizado e da prática se expandem.

As (des)metodologias e os processos específicos das artes iniciam novas conexões entre campos de conhecimento, promovendo a autoexpressão e buscando resultados diversificados na sala de aula, em contraste ao que vislumbram currículos tradicionais, neoliberais e padronizados. Sendo assim, a arte se destaca no contexto educacional como um processo estético emancipatório capaz de gerar novas formas de devir e coexistência (Atkinson, 2018).

Reflexões acerca da (des)formação do professor-artista

Uma das críticas recorrentes aos ateliês nas universidades é que muitas aulas têm deixado de priorizar as questões processuais, a técnica e o ato de fazer, como se os processos artísticos pudessem prescindir de uma forma definida. E não estamos nos referindo necessariamente a uma elaboração final como um objeto de arte ou uma forma fixada, mas à forma necessária para o ato de criar, à exigência da arte em construir pensamentos. Isso levanta uma reflexão sobre como as escolas de arte, essenciais na formação tanto do artista quanto do professor de arte, acabam por reduzir a importância da técnica e do fazer a aspectos secundários ou menores, uma tendência comum no pensamento da arte contemporânea.

Com isso, o foco se restringe apenas às construções conceituais do trabalho, tentando separar duas esferas fundamentais no processo artístico: o fazer e o pensar. Restringindo-se apenas às construções conceituais do trabalho e tentando separar duas esferas essenciais para a construção de um processo artístico — o fazer e o pensar. Primeiro se faz, e depois se entende; o pensamento é, ao mesmo tempo, prático e processual. Thierry de Duve (2012, p. 64), assume essa problemática ao

dizer: “Vi muitos dos estudantes recaírem no uso das técnicas do ready-made por não dominarem os meios mais tradicionais... uma vez que é no confronto com as exigências do meio que aprendemos qual técnica e qual habilidade o meio requer”.

Essa mesma habilidade para a construção de ready-mades não pode suplantiar a vontade e o desejo do confronto com o meio, o lápis, o papel, o nanquim e a tinta à óleo.

Tem sido uma constante crítica às universidades em seus cursos não darem mais ênfase aos ateliês, aos procedimentos em detrimento das construções discursivas dos trabalhos. Sabemos que as construções discursivas formam a substância nevrálgica do trabalho, visto que “o fazer esvaziado do pensamento”, das dimensões conceituais se tornam operações “vazias” e “formalistas”.

Mas a questão se coloca: será que essas premissas de fato algum dia existiram como a existência de “forma vazia” e ou de uma prática artística que seria o “fazer pelo fazer”?

Isso nos coloca em curso com a história recente do ensino das artes no Brasil. Uma apresentação comum na arte-educação, ou educação em arte, é a valorização do livre fazer, como se a redução dos processos técnicos gerassem um aprisionamento das dimensões criativas. Se por um lado, essa visão sugere que os processos de arte-educação e as metodologias de criação artística não seriam suficientes para estimular a espontaneidade e a criação, por outro, as metodologias rígidas seriam uma forma de desrespeitar a liberdade em suas diversas manifestações e caminhos. A falta de formação e estudo por parte dos professores de arte resulta na ideia de que o fazer artístico surge de uma espontaneidade natural, sem a necessidade de aprofundamento, estudo de técnicas e procedimentos, que são, na verdade, essenciais para o desenvolvimento e liberdade tanto do estudante quanto do professor.

Porém, a questão se impõe na emergência da arte conceitual. A arte não se restringe a uma técnica nem a um meio, sendo prioritariamente uma construção de relações intelectuais e sensíveis.

Joseph Kosuth (2006), em seu lendário texto *Arte depois da filosofia*, nos convoca a pensar que não são os aspectos formais que tornam a pintura uma obra artística, não é por ser tinta sobre tela que faz uma tela ser arte.

Em seu texto, Kosuth (2006) diz que se um artista aceita fazer pintura (ou escultura) ele está aceitando a tradição que o acompanha. Se um artista faz pintura é porque já aceita a natureza da arte (pintura) sem questioná-la. Por isso, para tal pensador a pintura não poderia ser mais arte, pois não questionaria a sua natureza e ficaria presa somente aos aspectos morfológicos ou formalistas da arte tradicional.

Sobre as escolas de arte, Duve (2012, p. 69) continua:

Duas pedagogias prevalecem [...]. A primeira incita à experimentação sobre o meio e recorre à criatividade: transformamos a oficina em laboratório, encorajamos o estudante a testar seus materiais, a maltratar o meio a submeter seus instrumentos a diferentes utilidades só para vermos. A segunda é o apoio da primeira: construímos o ensino a partir de exercícios de caráter “problem-solving” que contém frequentemente uma solução. Esta é uma pedagogia eficaz e por vezes muito útil. No entanto, baseada no mito da criatividade, é enganadora: ela tranquiliza o professor sobre sua capacidade em “produzir” artistas enquanto engana o estudante sobre sua capacidade de inventar.

Os exercícios do não-controle

Uma das soluções para o “problem-solving” relatado por De Duve (problemas artísticos que contém frequentemente uma solução sem novidade ou criatividade) seriam as técnicas do não-controle, como os exercícios de monotipia, técnica de gravura que auxiliam o pensamento do fazer, os problemas colocados e a solução nascem dos enfrentamentos com o meio. A organização entende o método como caminho e que muda de acordo com o próprio caminho. O que não se repete, e torna a se repetir apenas pelo signo da diferença. Nas noções de acaso e aleatoriedade, do que não estava sob controle, do que será repetido e o que foge do campo de possibilidades imaginadas. Nos baseamos na de pista cartográfica para as possíveis desmetologias:

[...] não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método — não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas (Passos; Barros, 2009, p. 17).

Os efeitos do processo do pesquisador sobre o objeto de pesquisa, o pesquisador e seus resultados, a inseparabilidade entre o conhecer e o fazer. A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador a produção de conhecimento). A experiência entendida como um saber-fazer.

A desmetodologia presente nos *jogos de temporalidades inconciliáveis*: prática artística, acompanhamento de experiências em sala de aula. Para isso propomos um jogo: 1 palavra, 1 imagem, 1 objeto por aula. A partir de palavras construímos mapas radiais que são formados por essas palavras e suas relações conceituais e bibliográficas. Práticas artísticas e suas reverberações no ensino das artes, formando um sistema complexo que possibilita pensar ações para além da sala de aula. “Pensar a metodologia como um jogo criativo, estético, impregnado das nossas histórias, projetos e experiência de vida” (Tourinho, 2013, p. 64). Como a sala de aula muda a relação da artista dentro do ateliê?

Pode-se apreciar uma primeira relação que se poderia denominar como tautológica que assume que em toda atividade artística existe um propósito investigativo. Ao tempo de uma finalidade pedagógica, no sentido de que constroem e projetam representações sobre parcelas da realidade, maneiras de olhar e de se olhar são fixadas (Hernández, 1998, p. 44).

Buscamos construir coletivamente e alargar o entendimento de que uma prática artística é necessariamente uma prática pedagógica e fazer com que esse conjunto possa contribuir para outras epistemologias do fazer artístico. São processos artísticos que têm o fazer repetitivo como motor gerador da obra e que trabalham com a construção de arquivos e memórias a partir da forma-fragmento. Pesquisas em arte que formam inventários que funcionam pelo sistema do fazer diário. Processos artísticos que têm fundamento na série, no fazer cotidiano, pois as relações se tornam o sistema. Quais outras imagens se relacionam com o objeto ou a palavra proposta? Como construímos abordagens anárquicas baseadas na ideia de método? Por que evitamos o método?

O método é uma construção histórica e que desconhecê-lo significa descontextualizá-lo e desvirtualizá-lo. Por essa razão, quando se utiliza a palavra método costuma-se fazê-lo como limitada a prefixar e predeterminar o que “vai acontecer” na sala de aula. Estabelece-se, assim um percurso linear derivado da particular interpretação que um especialista realiza do saber científico que se pode ensinar. Essa linearidade permite a alguns professores dizer ainda que com isso não se utilizem a expressão método, “claro que lhes perguntamos o tema que vamos estudar e organizamos o índice conjuntamente, mas depois, ajusto as decisões do alunato para ensinar-lhes o que está estabelecido que devem aprender na programação do curso. Ainda que essa atividade possa ser, para alguns docentes, o início de um processo de mudança, que lhes levará a questionar seu marco de atuação com posteridade, talvez valesse a pena ficar em guarda e não perpetuá-lo, com a ideia de que, como já se esteja seguindo os passos para realizar o projetos, já se tenha compreendido a concepção educativa que os guia (Hernández, 1998, p. 77).

Para a pesquisa em artes, a concepção de método se torna antagônica à ideia de experiência, de uma prática ou de um processo. A construção de uma prática se dá pela ideia de uma experiência, aquilo que transcorre, que exige mais estar exposto a uma ação. Experiência no seu sentido mais amplo e radical, a experiência íntima.

Segundo Atkinson (2018), a *materialidade poiética*¹ define um evento de devir, um aprendizado que se revela em cada instante da experiência. A ênfase não reside em um caminho predeterminado, mas em singularidades que possibilitam a invenção da existência. Em um sentido paradoxal, o indivíduo se torna um aluno sem ser um aluno, um aprendiz que transcende as definições e representações do que é ser aluno. O mesmo se aplica ao ensino. A poiesis, dinâmica e criativa, tem o poder de romper com as compreensões cristalizadas de aprendizagem, inscritas em corpos e práticas pedagógicas.

Complementando, Atkinson (2018) afirma que a prática artística, por meio da força da arte, é um modo de compor o virtual em novas percepções e afetos que precipitam novas materializações do mundo, ou novas sensibilidades em relação a um mundo. Podemos pensar em tais materializações como algo que vai além do humano, ou seja, além das formas estabelecidas de pensar, fazer, ver e sentir, para o não-humano, onde novos modos de existência podem ser desenvolvidos. A força da arte expressa um potencial ético-estético para explodir o controle dessa captura transcendente.

Considerações finais

O presente capítulo foi estruturado em duas partes. A primeira dedicou-se à análise do contexto didático-pedagógico do ensino de artes e seus atravessamentos, que perpassam a atividade docente, com o objetivo de vislumbrar, no ambiente da

¹ O evento da arte como surgimento... como *poiesis*... não é subjetivo ou objetivo, mas intra-ativo, envolvendo participantes humanos e não-humanos, como sentimentos, pensamentos, memórias, materiais como tinta, papel, metal, madeira, tecnologias digitais, performances e outros. O imperativo pedagógico de um *materialismo poiético* é ampliar nossa compreensão e nosso potencial do que é ser humano ou, nas palavras de Spinoza, ampliar nossa bússola do que um corpo pode fazer (Atkinson, 2018, p. 167).

sala de aula, práticas (des)metodologizantes. Nesse contexto, a abordagem de Atkinson (2018) sobre a desobediência — em suas dimensões conceituais, artísticas e pedagógicas — mostrou-se relevante ao propor (des)caminhos epistêmicos contra um currículo neoliberal padronizado e descontextualizado, que, como destaca Torres Santomé (2012), tem privilegiado o lucro em detrimento de conteúdos culturais relevantes sobre o cotidiano dos alunos. Torres Santomé (2014, p. 28) também enfatiza a importância de buscar estratégias educacionais para desestabilizar tal situação curricular, nos lembrando “que a pedagogia é uma prática política e ética que nos chama a implementar estratégias e recursos didáticos destinados a imaginar e projetar caminhos para futuros melhores”.

Atualmente os currículos neoliberais têm tratado o ensino de artes como uma prática superficial, infantilizada ou voltada ao entretenimento, mantendo-se à margem de uma abordagem que priorize mais os aspectos técnicos e/ou instrumentais. Essa marginalização das artes reflete na falta de uma cultura criativa, metodológica e processual, o que resulta em uma formação de professores insuficiente. Como consequência, observamos muitos desses professores recorrendo a metodologias passivas e comerciais, distantes dos reais interesses dos alunos, criando propostas que os afastam de suas experiências cotidianas (Blanco; Cidrás, 2023).

Em diálogo com todas essas provocações, a segunda parte do capítulo trouxe para o centro do debate a formação do professor-artista contemporaneamente. Nesse sentido, destacamos que a universidade necessita repensar possibilidades formativas que dialoguem com a ideia de processos, isto é, descobrir formas e práticas artísticas abertas com ênfase nos procedimentos. Oferecer ao professor-artista experimentar diversas técnicas e linguagens artísticas com diferentes materiais, favorecendo a criação de um imaginário e a abertura para um estilo pessoal, além de provocar experiências estéticas cotidianamente.

Referências

- ATKINSON, Dennis. **Art, Disobedience, and Ethics**. The Adventure of Pedagogy. London: Palgrave Macmillan, 2018.
- BARBIERI, Stela. A atenção imersa na distração. **Ayvu: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 245-256, 2018.

BLANCO, Vicente; CIDRÁS, Salvador. **Educar a través da arte**: cara a unha escola imaxinada. Pontevedra: Kalandraka, 2019.

BLANCO, Vicente; CIDRÁS, Salvador. Educación artística y creatividad: los “talleres creativos” con la infancia de Escola Imaxinada. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 119, p. 63-74, 2023.

DUVE, Thierry de. **Fazendo escola (ou refazendo-a?)**. Chapecó: Argos, 2012.

FOSTER, Raisa; SUTELA, Katja. Art Education in the Age of Crises: Opportunities for Hope and Transformation. **Research in Arts and Education**, [S. l.], v. 2024, n. 3, p. 13-23, 2024.

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

HERNÁNDEZ, Fernando; ANGUITA, Marisol (coord.). **Una pedagogía desobediente**. Tejer la vida del aula y de la escuela desde proyectos de indagación. Barcelona: Octaedro, 2023.

KOSUTH, Joseph. A arte depois da filosofia. In: FERREIRA, Cecília; COTRIM, Glória. **Escritos de artistas**: anos 60/70. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2006.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2017.

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

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. De la democracia al neoliberalismo de la mano del currículo. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 451, p. 28-31, 2014.

TOURINHO, Irene. Metodologia(s) de pesquisa em Arte/Educação: o que está (como vejo) em jogo?. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (orgs.) **Pesquisa Educacional Baseada em Arte**: A/r/tografia. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

[DES] METODOLOGIAS DO ENSINO DE ARTES: DE TUDO SE FAZ CANÇÃO...

Ana Valéria de Figueiredo

Iniciando a conversa

Um agradecimento muito especial aos Licenciados e às Licenciandas Brincantes da turma de Metodologia do Ensino das Artes III de 2024.1 pela construção coletiva. UBUNTU: eu sou porque nós somos!

Nas Licenciaturas em Artes uma questão recorrente que vem sendo conversada e debatida é sobre o lugar – ou *deslugar* – das metodologias no âmbito do ensino de artes. Partindo da etimologia, o termo método vem do grego *methodos* – “caminho para se chegar a um fim” ou “busca, investigação”. A palavra é formada pelo prefixo *meta* que indica “além, através de”, e *hodos*, que significa “caminho, via”. Assim, *methodos* pode ser entendido como “o caminho para alcançar um objetivo”.

Metodologia deriva de *método* e do sufixo grego - *logia*, “estudo, discurso, ciência”. Assim, *metodologia* pode significar “estudo dos métodos” ou “ciência dos métodos”.

Frente às definições etimológicas apresentadas, cabe perguntar logo no início dessa conversa: qual a [im]pertinência de se falar em metodologia do ensino de artes? Caberia utilizar metodologias no plural ou nem mesmo empregar essa palavra-organização frente aos processos de ensino e aprendizagem em artes? Como são esses caminhos e que objetivos se pretende alcançar, com quem, quando, onde? Enfim, perguntas que nos fazemos algumas vezes em sala de aula como docentes frente aos estudantes de diversos níveis e modalidades de educação.

Nesse texto, dialogo mais frontalmente com uma turma de Metodologia do Ensino das Artes III na Licenciatura em Artes Visuais, trazendo a experiência vivida dessa disciplina, que compõe o currículo obrigatório da Formação de Professores em Artes da UERJ.

Não sei se poderia, frente às definições dos termos, afirmar que apresento aqui uma “metodologia”... Mas, de qualquer forma, trago aqui vivências que se tornaram

experiências – individuais e coletivas - , construídas nas práticas lúdico-estéticas inventadas e *brincadas* no chão da sala de aula.

O que é uma aula?

Sem a pretensão de responder tal questão, a aula é o quê: um local físico ou virtual que se transmita em ação? Uma performance? Processos de elaboração de conteúdo? Tudo isso? Nada disso? Enfim, questões complexas vão exigir respostas igualmente complexas. Nesse sentido, mais que buscar a resposta “certa”, apresento aqui alguns elementos para que possamos pensar a aula.

A História registra que na Grécia Antiga *aula* se referia a um espaço físico, quase sempre um pátio, um salão, um recinto amplo, enfim, um local interno onde eram realizadas reuniões, incluindo encontros filosóficos e educativos. Com o passar do tempo, o termo passou a ser usado para designar um espaço destinado ao ensino, especialmente nas universidades e escolas europeias na Idade Média (Greive, 2003). Esse percurso sócio-histórico permite perceber que a evolução semântica da palavra reflete a transição da *aula* de um espaço físico amplo para um ambiente mais restrito de práticas educativas, consolidando-se no significado atual de “sala onde ocorrem atividades de ensino”.

Contudo, mesmo com o lastro sócio-histórico e semântico, uma *aula* não cabe em apenas uma sala de estrutura física...

Cordeiro e Furtado (2019, p. 11) apresentam depoimentos de docentes de diversas universidades públicas de São Paulo, como eles/elas “pensam, constroem, refletem e consideram o lugar da aula e do ensino na aprendizagem”, apontando as nuances do que pode ser/é uma *aula*. Os autores enfatizam que na voz comum dos/das docentes entrevistados/as, a aula

é (ou deveria ser sempre) um ato de libertação de quem a acompanha – portanto, trata-se de um gesto ético, de oferecer subsídios, conhecimentos, domínio de técnicas, valores, princípios e espaços para a reflexão, lastros sem os quais não é possível discernir e, por isso, escolher com alguma margem de liberdade e de responsabilidade (Cordeiro e Furtado, 2019, p. 11).

Os autores ressaltam nas palavras dos docentes a *aula* como um gesto ético e de conhecimento, sem deixar de lado a dimensão técnica. Contudo, o que parece constituir uma *aula* é sobretudo sua dimensão de liberdade e de libertação.

Como um evento, uma aula acontece sobre um território de textos e afetos, nem sempre explicitamente visíveis e, algumas vezes, sequer reconhecidos. O solo sobre o qual transitam o pensamento, o entendimento, a expressão das múltiplas ideias é constituído em seu conjunto de tinta, papel, alegria, entusiasmo pelo estudo e pelos conhecimentos (Cordeiro e Furtado, 2019).

Assim, pensando a *aula como um evento*, a possibilidade de entender esse momento como uma performance faz sentido. A performance pode ser entendida como uma ação-reação que vai além do teatro e das artes, abrangendo expressões culturais, interações sociais e rituais². As palavras de Schechner (2003, p. 25) ajudam a referendar o que faz entender a aula *como se fosse* uma performance:

o “Ser” performance é um conceito que se refere a eventos definidos e delimitados, **marcados por contexto**, convenção, uso e tradição. No entanto qualquer evento, ação ou comportamento pode ser examinado “como se fosse” performance. **Tratar o objeto, obra ou produto como performance significa investigar o que esta coisa faz, como interage com outros objetos e seres, e como se relaciona com outros objetos e seres** (aspas no original; grifos meus).

O autor combina cenários que acontecem em um contexto, palavra-chave para um entendimento da aula como criação constante de experiências diferentes, tendo em vista o corpo coletivo: professor/a-estudantes em constante interação. O espaço, muitas vezes, a sala de aula em sua materialidade mais comum, permite entender as práticas educativas como práticas performáticas, a sala de aula como “espaço cênico, materialidades expressas em um repertório gestual, corporal e vocal que nos levam à noção de performance, ou melhor de espaço performático” (Capel, 2011, n.p.).

Nesse sentido, o contexto material da sala de aula é o espaço performático no qual se sucedem, se amalgamam ações, pensamentos, devires, estratégias, objetos e sobretudo seres – pessoas e seus próprios “seres” no mundo. E a aula, acontecimento único que se repete no calendário, mas nunca em ação, pois que

² Cf. *Rituais nas Escolas* (Peter McLaren, 1992).

heraclitianamente, cada mergulho no rio não é igual ao anterior, pois nem o rio nem quem mergulha são os mesmos.

Cordeiro e Furtado (2019, p. 12) enfatizam esse aspecto da aula como uma ação sem regras fixas, como um tipo de artesanato: “cada professor, cada professora, no momento que prepara e apresenta suas aulas, o faz de modo singular, [...] de maneira autêntica, criativa e estudada”. E como todo roteiro de uma performance, pode mudar, transformar-se e transfigurar-se em algo indizível, que se tenta explicar pela experiência vivida, mas nem sempre por palavras...

A disciplina Metodologia do Ensino das Artes III

Metodologia do Ensino das Artes III é uma disciplina obrigatória que compõe o currículo da Licenciatura em Artes Visuais e, no conjunto de quatro metodologias, esta especificamente tem como ementa:

As artes na educação especial - princípios e métodos. A diversificação curricular e as mediações em condições especiais. Matrizes da linguagem e do pensamento. A inteligência da complexidade e a complexidade da inteligência. Aprendizagem e desenvolvimento, arte e cultura. A superdotação. Os comprometimentos auditivos. Os comprometimentos visuais. Os comprometimentos motores. Os comprometimentos mentais. Os comprometimentos afetivos. Significação, sentimento e cognição - os bloqueios e os saltos. Potencialidades x deficiências. Educação inclusiva x educação especial - os diferentes graus de integração.

Dentre tantos pontos e abordagens possíveis, a questão da Educação Inclusiva permeia o que se espera ser trabalhado, debatido, “aprendido” no curso da disciplina.

Frente às singularidades docente-discentes, inicialmente com a turma, fui apresentando os pontos-chaves da ementa e acordamos que o trabalho final da disciplina seria a elaboração em grupo de um jogo/brinquedo/brincadeira com um roteiro explicativo de como brincar/jogar.

Mais uma vez, conhecer a origem das palavras é central no entendimento do porquê dessa opção, digamos, metodológica de construção das aulas com a turma. A palavra brincar tem sua origem etimológica no latim *vinculum*, que significa “laço” ou “algema”, e deriva do verbo *vincire*, “prender, seduzir ou encantar”. Nesse sentido, pensar a aula como vínculo é buscar nesse exercício o encantamento de lidar com

conhecimentos que vão se ampliando e se consolidando no cotidiano dos encontros e, no nosso caso, na formação de professores/as de Artes Visuais.

Nesse pluriverso do *brincar como vínculo*, a Cultura Lúdica, conforme aponta Brougère (1998), enfatiza as relações que se estabelecem com os conjuntos mais amplos das culturas: o lúdico não é uma dimensão isolada da vida, mas ao contrário, dialoga permanentemente com os modos de ser e estar no mundo. Para o autor, a Cultura Lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. Dessa forma, são ativadas memórias, sentimentos, processos de criação, cenários criados pela imaginação e possibilidades diversas.

Nessas possibilidades diversas, há uma recriação da realidade que se articula com as diferentes formas de ser e estar no mundo, em uma perspectiva de inclusão:

[...] a cultura lúdica pode ser uma ferramenta pedagógica que proporciona medidas **com vistas ao reconhecimento da cultura, da diversidade**, de manter relações que aproximem grupos de outras culturas (Almeida; Melo; Medeiros, 2023, p. 23; grifos meus).

A Arte é expressão de ser, de se colocar e de se posicionar frente ao mundo e frente a si mesmo. Partindo dessa proposição, estudando textos legais, acadêmicos e relatos de experiência sobre Educação Inclusiva, foi lançada aos estudantes a proposta de criação de jogos/brinquedos/brincadeiras, cada grupo com um foco específico³, entrelaçando o campo das Artes Visuais e suas interfaces com os princípios da Cultura Lúdica.

A sugestão, de forma didático-pedagógica foi a seguinte: *utilize sua experiência de vida, sua rememoração de infância e pense como podemos fazer um jogo/brinquedo/brincadeira adaptada*. E a partir dos encontros, conversados, discutidos e planejados em sala de aula, foram criadas propostas interessantes e viáveis, mobilizando-nos colocamos a favor do brincar.

Os encontros e os Jogos/Brinquedos e Brincadeiras

³ Foram estudados previamente textos sobre Educação Especial/Inclusiva com os temas que envolviam Artes e pessoas cegas e/ou com baixa visão; pessoas com deficiência intelectual; pessoas surdas; pessoas neurodivergentes, entre outros assuntos mais específicos.

As aulas da disciplina Metodologia do Ensino das Artes III foram realizadas no primeiro semestre de 2024, com uma turma de aproximadamente 25 Licenciandos/as, no período da manhã com um encontro semanal. Os encontros foram realizados na sala do Laboratório de Ensino de Artes - LEA, uma Unidade de Desenvolvimento Tecnológico da UERJ que agrega projetos e pesquisas de/em Artes Visuais.

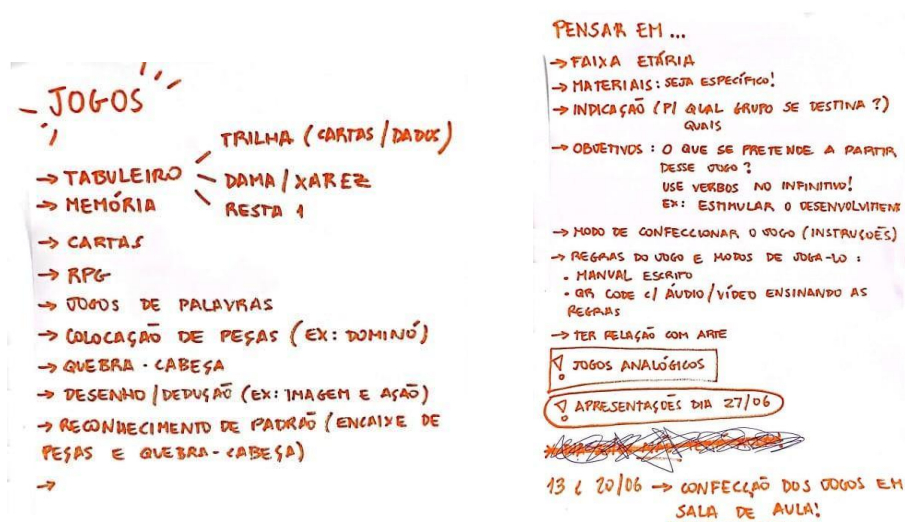
Ao longo do semestre, reservamos um tempo no final das aulas para que os grupos pudessem se organizar e planejar o que iriam fazer. A utilização da sala de aula em sua regularidade coletiva foi central para potencializar o encontro, momento único, irrepetível, no qual as ideias vão se construindo, se modificando, se consubstanciando: a ação se materializa.

Luckesi (2005, n.p.), resume o que, nesse momento, salta dessa ação: “enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis”.

E assim eu presenciava os estudantes criando suas propostas de jogos/brinquedos e brincadeiras adaptados. Esse é também um aspecto central, pois ao criar um objeto lúdico adaptado, tem que se levar em conta a especificidade dos públicos aos quais esses objetos se destinam: pessoas cegas, pessoas surdas, pessoas neurodivergentes, enfim a diversidade que nos forma e com as quais convivemos e é imperativo que seja respeitada.

O momento inicial foi de *tempestade de ideias* para sugerir tipos de jogos, seguido de alguns parâmetros para sua concepção e elaboração, conforme as imagens a seguir:

Imagem 1 e Imagem 2 – Tempestade de Ideias e Parâmetros para a elaboração dos jogos



Fonte: Acervo pessoal da autora

Essas listas, constantemente revisitadas pela turma, foram também enviadas pelo grupo de *whatsapp* como um lembrete do combinado. O que estava ali construído e acordado coletivamente não era um *tratado de cláusulas pétreas*, mas um documento indicativo com notas que poderiam ser modificadas a qualquer tempo, dependendo do que os grupos fossem elaborando. Uma das questões que também acordamos foi o uso de materiais que pudessem ser facilmente encontrados para a confecção dos objetos lúdicos, partindo do princípio de que, nem sempre, há recursos disponíveis para a aquisição de materiais mais sofisticados e caros em nossos contextos de atuação profissional e pessoal.

Assim, conforme o combinado entre nós, foram criados jogos tais como o *Peixinhos Cantantes*.

Imagem 3 e 4 – Jogo Peixinhos Cantantes



Fonte: Acervo pessoal da autora

Os *Peixinhos* foram confeccionados utilizando pequenos rolos de papel, trabalhados manualmente para adquirir o formato estilizado de “peixe” e pintados com tinta guache em pares iguais. Dentro de cada “peixe” havia um material diferente para que, ao ser balançado, emitisse sons: grãos de arroz, areia, grãos de feijão. O objetivo era desenvolver a memória auditiva e o/a participante teria que achar o par do som para cada *peixinho*. Foi pensando inicialmente para pessoas cegas e/ou com baixa visão e, para os videntes, teria que ser realizado com os olhos fechados ou vendados, buscando o exercício da audição.

Esse jogo especificamente foi também “testado” com a filha de 4 anos de uma estudante, que nos trouxe como retorno a alegria da pequena ao jogar e sua felicidade de encontrar o par sonoro de cada *peixinho*.

Outro jogo que também trouxe surpresas e chamou a atenção dos/das licenciandos/as foi o *Quem sou eu*, um jogo de trilha em tabuleiro.

Imagem 5 – Jogo Quem Sou Eu



Fonte: Acervo pessoal da autora

Um jogo de complexidade maior que o anterior, pois os participantes tinham que construir um “avatar” que percorreria a trilha a partir das perguntas contidas nas cartas. Conforme as respostas, iam avançando, retrocedendo ou ficando no mesmo local. Houve grande adesão da turma, pois as cartas traziam questões que evocavam a rememoração de alguns momentos específicos vividos, tais como: *como você se sentia quando tinha 15 anos?* Os/as estudantes trocavam suas memórias, evocando lembranças em um movimento de rememoração coletiva, com alguns fatos vivenciados por suas gerações. As perguntas pretendiam ser voltadas para o público adolescente e/ou adulto, a partir de 12 anos de idade, com a adaptação necessária à idade do público participante.

O *Jogo Memória das Texturas* apresentado por mais um grupo, tinha como objetivo que os participantes videntes pudessem, de olhos fechados ou vendados, encontrar os pares das texturas. Foi também a princípio elaborado para pessoas cegas e/ou com baixa visão.

Imagem 6 - *Jogo Memória das Texturas*



Fonte: Acervo pessoal da autora

Esse jogo da memória é composto de vários cartõezinhos com materiais diversos colados um de seus lados tais como chumaço de algodão, macarrão, palha de aço, palitos de picolé entre outros. No lado anverso, os cartões ficam afixados no tabuleiro com velcro para que não saiam facilmente do lugar, permitindo que quem joga, com os olhos fechados ou vendados, possa criar um mapa mental de onde se encontram os pares de mesmo material.

O *Jogo-experiência Texturas, Cheiros e Cores* foi também bem recepcionado pelos estudantes, que ficaram curiosos como funcionaria. O grupo confeccionou vendas personalizadas e, quem quisesse participar sem o uso das mesmas, poderia entrar no jogo de olhos fechados. Em alguns potes, havia produtos comestíveis tais como o preparo para refrescos em pó, gelatina diluída em água sem solidificar, frutas maceradas, dentre outros.

Imagem 7 e 8 - *Jogo-experiência Texturas, Cheiros e Cores*



Fonte: Acervo pessoal da autora

Inicialmente, os participantes tinham que sentir o aroma dos conteúdos nos copinhos e dizer que cor/cores eram trazidas à memória pelo cheiro. Algumas substâncias foram rapidamente remetidas às suas próprias cores, tal como o maracujá macerado. Porém algumas outras, como por exemplo, o pó de gelatina sabor tutti-frutti, sugeriram outras cores, mesmo que o cheiro rememorasse à frutas.

O *Jogo-experiência Texturas, Cheiros e Cores* suscitou na classe um debate interessante sobre a transposição sensorial, ensejando possibilidades de trabalho com Artes que podem potencializar as fronteiras sensórias nos/dos processos estéticos de imaginação criativa.

De forma geral, os estudantes participaram com muito entusiasmo e alegria de todos os jogos/brinquedos e brincadeiras apresentados, apoiando os grupos entre si com elogios, análises construtivas e sugestões de melhoras para os trabalhos. Foi bastante interessante perceber o cuidado e o respeito quando emitiam críticas, sempre com a indicação de possíveis melhorias aos materiais apresentados.

Considerações finais

O lúdico faz parte da natureza humana. O jogo e a brincadeira são elementos basilares para as relações e interações humanas em sua diversidade e trazem em si um profundo cunho estético, pois mobilizam os sentidos, a ação, nos mobilizam por

inteiro: o lúdico em sua estreita ligação com a experiência plena, a interação entre a realidade e a imaginação de modo a romper com a lógica do cotidiano, proporcionando diálogos e cenários possíveis.

Não se brinca sem se imaginar, sem se pensar nas coisas presentes e/ou ausentes. Dessa forma, elaborar, pôr em prática, vivenciar processos estéticos e lúdico-artísticos na formação de professores/as para o ensino de Artes mobiliza a ação-na ação-para a ação, o potencial inventivo, simbólico e cognitivo, gerando e fortalecendo a dimensão de respeito às diferenças sociocognitivas dos estudantes.

Os fenômenos sociais podem ser compreendidos nas inter-relações humanas que se materializam no campo estético da linguagem, da arte, do trabalho, da educação e/ou do lúdico, manifestações de comunicação permanente entre os atores sociais. Portanto, não há humanidade sem que se considere o lúdico como parte desta formação, em todos os campos e culturas, em suas potencialidades e limitações.

Nas experiências de planejamento, construção e prática com os jogos/brinquedos e brincadeiras na disciplina Metodologia do Ensino das Artes III constatamos que, muitas vezes, o que faz a diferença para que o *brinquedo comum* se torne um *brinquedo adaptado*, são pequenas mudanças tais como uma alça mais larga, uma peça que se agrega a outra com o velcro, peças maiores e mais coloridas, com texturas diferenciadas, enfim, mudanças muitas vezes não estruturais, mas que impactam as dinâmicas de participação, permitindo que todas e todos possam estar juntos/as jogando, brincando, se divertindo, enfim.

A força que o lúdico tem de mobilizar os sentidos, de mobilizar a ação, de nos mobilizar por inteiro, conflui sobre o que diz Oliver Wendell Holmes: “nós não paramos de brincar porque envelhecemos, mas envelhecemos porque paramos de brincar”. Então, brincar sempre, em qualquer idade, em qualquer possibilidade de ser e estar no mundo, *vasto mundo...*

Referências

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de; MELO, Charlline Vlândia Silva de; MEDEIROS, Luana Caetano de. Museu do Brinquedo de Fortaleza: um olhar sobre os artefatos lúdicos da exposição jogos e brinquedos do mundo. *In*: ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de; MELO, Charlline Vlândia Silva de; MEDEIROS, Luana Caetano

de (org.). **Lúdico** [livro eletrônico]: um ato de brincar e de vida 1. ed. Fortaleza, CE: Instituto Nexos, 2023.

CAPEL, Heloisa Selma Fernandes. Entre Materialidades e Sentidos: a sala de aula como evento performático. *In: Anais do EIAP - Encontro Internacional de Antropologia e Performance*; NA PEDRA - Núcleo de Antropologia, Performance e Drama. São Paulo de 25 de setembro a 1 de outubro de 2011, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://eiap2011.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/heloisa-capetl-gt-2.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

CORDEIRO, Denilson Soares; FURTADO, Joaci Pereira. Nota dos Organizadores. *In: CORDEIRO, Denilson Soares; FURTADO, Joaci Pereira (org.). Arte da Aula*. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2019. p. 11-12.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Ludicidade e Atividades Lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Disponível em: [https://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas\(1\).pdf](https://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas(1).pdf). Acesso em: 16 mar. 2025.

MARTINS, Mirian Celeste. Cultura Lúdica: aproximações com a arte/educação. *In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; BOHN, Letícia Ribas Diefenthaler (org.). Arte/Educação: ensinar e aprender no ensino básico*. Joinville, SC: Editora da Univille, 2014. p. 83-96.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? **O Percevejo**, Revista de Teatro, Crítica e Estética, ano II, n.12, 2003. Departamento de Teoria do Teatro, Programa de pós-graduação em Teatro. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Disponível em: <https://www.unirio.br/comissoes-e-comites/cla/ppgac/publicacoes/revistas-o-percevejo-1993-2004/o-percevejo-ano-11-no-12-2003/view>. Acesso em: 16 mar. 2025.

VEIGA, Cynthia Greive. Lições da pedra: a sala de aula e a produção do aluno. *In: VIELLA, Maria dos Anjos (org.). Tempos e Espaços de Formação*. Chapecó: Argos, 2003. p. 49- 102.

SABERES DOCENTES NOS CURRÍCULOS DE ARTE: EM TRANSAÇÕES CONSTANTES

Teresinha Vilela

“Desenvolvimento estético da aluna-professora.”
Paulo Freire, 1958.

O convite para esta escrita torna-se emblemático, ao completar quarenta anos da formação da turma de 1985, do Curso de Educação Artística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), o qual integrei como discente. O tema *saberes docentes nos currículos de arte* faz parte das reflexões propostas pelo Seminário Prático – As Artes na Criação Curricular das Escolas, realizado ao final de 2024, pelo Instituto de Artes (UERJ), com a coordenação do Prof. Victor Junger (IART/UERJ).

Para a temática *saberes docentes nos currículos de arte*, busco trazer alguns relatos para nossa conversa, pois de acordo com Maurice Tardif (2002), o autor observa em suas pesquisas com professores, que com o passar do tempo não fazemos apenas alguma coisa, mas alguma coisa de nós mesmos vai sendo construída, e assim vamos nos tornando professores.

No meu arquivo pessoal, tenho um exemplar do jornal *Diário de Notícias – Mirim*, ano 1, de 1975. Nele um desenho, com duas casas, montanhas, mar com dois barcos identificados com os números 12 e 10, um coqueiro, outras árvores, sol, nuvens, gaivotas e seis pessoas, sendo duas próximas às casas, duas estão no mar e as outras duas, cada uma em um barco. Abaixo do desenho escrevi meus dados, a identificação da escola pública em que estudava - Escola Municipal Prof. Visitação, o nome da professora Therezinha Oliveira. Na mesma página, mais quatro desenhos ocupavam o tabloide, nossa faixa etária era entre sete a dez anos.

Ao olhar o desenho que fiz quando criança, mantenho um olhar de apreciação, guardo com carinho este registro, reconheço nele o meu traço. O meu olhar como professora de artes e pesquisadora traz dois fatos anteriores, que têm como tema o desenho infantil, que retomo a partir das memórias desencadeadas pelos desenhos do tabloide jornal *Diário de Notícias – Mirim*.

O primeiro diz respeito à exposição de desenhos de crianças inglesas, no Rio de Janeiro, que ocorreu em 1941, mostra realizada no Museu Nacional de Belas

Artes. O texto de Apresentação da exposição foi escrito pelo educador e crítico de arte inglês Herbert Read, que nele destaca “a relevância para o reconhecimento da arte infantil como experiência estética.”, assim como: “a atuação, na Inglaterra, de educadores como Marion Richardson, dedicados à defesa da inserção da arte no currículo escolar” (Baggio; Carneiro, 2010, p. 275).

Outro fato que remete ao desenho infantil foi a recusa, em 1948, dos desenhos das crianças brasileiras enviados para a Exposição Internacional de Arte Infantil, em Milão. O motivo da recusa seria a possível influência de adultos nos desenhos das crianças brasileiras. Ambos acontecimentos colaboraram, entre outros fatores, para a fundação da Escolinha de Arte do Brasil⁴ (EAB), em 1948, no Rio de Janeiro.

Diante dos fatos expostos e com o objetivo de uma proposta que buscava respeitar o processo criativo das crianças, um grupo de docentes, intelectuais e artistas, que já acompanhavam a discussão sobre desenho infantil, iniciaram atividades com as crianças. Entre eles o pernambucano Augusto Rodrigues, a artista americana Margaret Spencer e a professora e artista gaúcha Lúcia Valentim. Fundaram, então, a primeira de uma série de Escolinhas, aproximadamente 140 por todo o Brasil e na Argentina, Uruguai e Portugal.

Logo, as atividades para crianças foram expandidas para os cursos identificados como Curso Regular – Atividades para Crianças, desde a fundação Escolinha de Arte do Brasil. Em 1950 inicia o de Atividades Artísticas para Educadores. O Movimento da Escolinha de Arte (MEA), curso de formação, foi fundamental para estruturar o ensino de arte, pois fizeram parte da formação de vários docentes que nos antecederam. Nas universidades os cursos de Educação Artística e licenciatura em artes plásticas (Barbosa, 2008) surgiram em 1973.

Um dado importante é sobre Paulo Freire, ele fez parte da fundação da Escolinha de Arte do Recife⁵, em 1953. Atuou na Direção, um dos cargos encontrado no Arquivo de Ata da Escolinha de Arte do Recife foi o de Conselheiro Consultivo e participou em outros cargos até o exílio em 1964 (Vilela; Berino, 2023). Ele colaborou

⁴ O endereço da Escolinha de Arte do Brasil funciona na Av. Carlos Peixoto, 54 - Botafogo, Rio de Janeiro.

⁵ A Escolinha de Arte do Recife funciona no mesmo local da sua inauguração, situada à Rua do Cupim, número 124, Bairro Graças, na cidade do Recife, Pernambuco, Brasil. No local podemos encontrar um vasto acervo da história do ensino de arte.

diretamente para o ensino de artes. Na epígrafe da nossa conversa uma sugestão de Paulo Freire para o curso das Escolinhas faz parte das suas sugestões, encontrada em uma carta de 1958, escrita por Noemia Varela. Ela estava na Escolinha de Arte do Recife e Augusto Rodrigues, na Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro. Este documento de domínio público é um dos raros registros⁶ que confirmam a participação de Paulo Freire na Escolinha de Arte do Recife e na história do ensino de arte.

Quanto às matérias do curso, a opinião de Paulo foi bem clara: além da parte criadora, do desenvolvimento estético da aluna-professora, focalizar as matérias de cultura geral (antropologia cultural, psicologia, história da arte, filosofia da arte, princípios didáticos fundamentais à educação artística) (Brasil, 1980, p. 78).

Para ainda destacar a importância do Movimento da Escolinha de Arte, temos um depoimento de Ana Mae Barbosa:

Meus primeiros contatos com a EAB se deram em 1964, quando comecei a organizar a Escolinha de Arte da Universidade de Brasília. Antes, meus contatos haviam sido com a Escolinha de Arte do Recife, iniciados em um Curso de Preparação de Professores para o Concurso da Secretaria de Educação de Pernambuco, através de Noemia Varela, Paulo Freire e Raquel Crasto. Na Escolinha de Arte do Recife, fui estagiária (1958), professora (1959), diretora (1960) e coordenadora pedagógica (1960 a 1964 e 1966). A Escolinha despertou o interesse do educador pela arte na educação e nutriu este interesse fornecendo-lhe possibilidades de desenvolvimento teórico-prático na área, através de cursos e estágios (Brasil, 1980, p. 108).

Não conheci a Escolinha de Arte do Brasil, no período que estudei na Escola Básica, gostaria muito de ter participado de um dos cursos, ter conhecido as professoras, estudantes da Escolinha de Arte do Brasil, que passaram a ser referência nas pesquisas que realizo nos últimos anos, como Noemia Varela, Liana Chaves, Laís Aderne, Isa Aderne e Rosza Zoladz.

Além da Escolinha de Arte do Brasil, na infância e na pré-adolescência também não tive oportunidade de visitar museus, galerias de arte, nem teatros; entre os equipamentos culturais; uma exceção cabe aos cinemas que tínhamos nos bairros,

⁶ Em 2022, com a pesquisa “Contribuições de Paulo Freire para o Ensino de Arte: Escolinha de Arte do Recife”, obtemos como resultado, registros da participação de Paulo Freire, encontrados no Arquivo de Atas da Escolinha de Arte do Recife, dados a princípio até então não divulgados. A pesquisa foi realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, sob a supervisão do Prof. Dr. Aristóteles Berino.

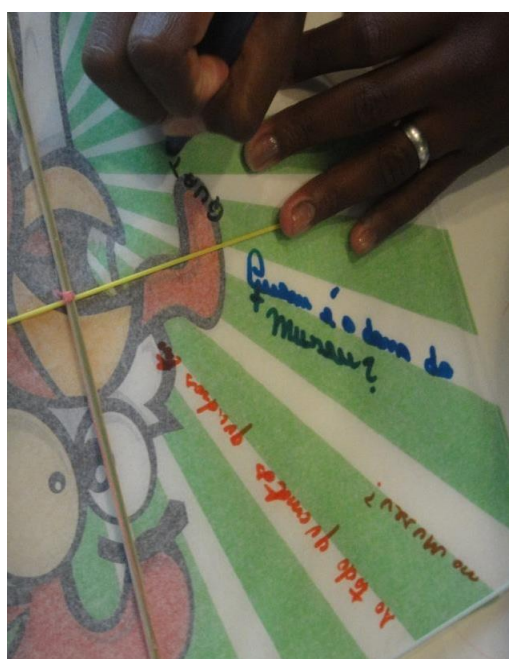
visto que não dependia de custos com o transporte, como os outros equipamentos culturais, distante do local em que eu morava, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro.

A lacuna ao acesso aos equipamentos culturais, na fase estudantil, teve influência na minha prática como docente, realizando várias visitas com estudantes aos espaços expositivos. Apesar dos espaços expositivos continuarem centralizados em determinadas regiões e das dificuldades (Vilela, 2012), para que uma visita com estudantes das escolas públicas aconteça, não canso de reconhecer a importância das visitas com os discentes aos espaços expositivos.

É comum que estudantes das escolas públicas acessem, pela primeira vez, os espaços expositivos através da escola. Uma imagem que considero potente para o tema, pois acredito que a resposta seja que todos nós deveríamos sentir-nos “donos do museu”, foi o registro do estudante da turma do nono ano, do Ensino Fundamental, da escola pública, em que trabalhei no município de Duque de Caxias, quando visitávamos o Museu de Arte Moderna (MAM), no Rio de Janeiro. A proposta do Educativo após a visita era que cada estudante escrevesse uma frase em uma pipa. E o estudante escreveu: “Quem é o dono do Museu?”

Imagem 1

Quem é o dono do Museu?



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Conceitos como acessibilidade cultural, mediação cultural, curadoria compartilhada, faz parte dos estudos e investigações que continuam acompanhando o meu campo de interesse. Geralmente, para o Plano de Ensino mantemos as visitas aos espaços expositivos com os discentes do Curso de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba (PPGAV-UFPB/UFPE).

Ainda sobre a licenciatura que citei no início do texto, o Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, com habilitação em História da Arte, fazia parte do Departamento de Educação Artística (DEART) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Em 1985 ingressei na turma do ano de 1985. Formaram-se nessa turma dezesseis estudantes: Claudia Guidi, Claudia Silva, Cristina Pontes, Elazir Menezes, Idalma Carvalho, Jacqueline Lopes, Júlia Souza, Marcia Rosa, Maria Bernardina Costa, Marilene Machado, Mônica Campos, Rosemary Araújo, Sheila Oliveira, Taís Machado, Teresinha Castro e Zenilza Alves. Pelo menos treze são docentes que lecionam ou lecionaram em escolas e/ou universidades.

No meu caso, a formação em Educação Artística na UERJ fez total diferença, pois logo ao terminar o curso, passei por perdas familiares que mudaram totalmente minha vida. A licenciatura em Educação Artística possibilitou lecionar em escolas particulares e fazer concurso para escolas públicas. E como professora de educação artística fui seguindo o meu caminho. O Ensino Médio foi a primeira experiência, como educadora, com turmas de Formação de Professores. Logo em seguida, lecionei durante anos com as séries finais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos e alguns anos também com o Ensino Médio.

Além de lecionar como professora de Artes, outra experiência enriquecedora foi participar durante vários períodos, a partir do final da década de 1990, da Reorientação Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que logo passou a abranger as Modalidades da Educação Básica do Ensino Fundamental, identificada de Restruturação Curricular pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, onde atuava como implementadora de artes.

Um dos requisitos para participar da Equipe de Reorientação Curricular era não perder o vínculo com as escolas em que lecionávamos, que foi essencial para vivenciar ambos os espaços e pudéssemos, assim, não distanciar da nossa prática,

dos nossos pares, da nossa escola. Nossa equipe era representada por dois professores por Área de Conhecimento. A equipe de assessoria pedagógica foi formada após participar de um processo seletivo, que contava com a avaliação do currículo e entrevista. Para a Área de Conhecimento - Artes contamos com o Prof. Mauro Portugal, representando Música e eu Artes Visuais.

A Restruturação Curricular do Município de Duque de Caxias, nas décadas de 1990, 2010⁷, seguia uma estrutura participativa em diálogo com as escolas. Em 1999, a estrutura inicial contemplava os Objetivos Gerais Formadores, Objetivos por Área Curricular (Área de Ciências Sociais, Área de Ciências, Físicas, Matemáticas, Químicas e Biológicas e Área de Linguagem) e Objetivo por Área de Conhecimento.

Durante um período da Restruturação Curricular, o professor Miguel Arroyo e a professora Elvira Lima estiveram como Consultores da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, diretamente com as Equipes, foi um período de muito estudo. Ambos professores permanecem atuando em outras frentes. Miguel Arroyo, como professor aposentado da Universidade Federal de Minas Gerais, continua acompanhando várias propostas educativas pelo país. Para Miguel Arroyo:

Muitos coletivos docentes passam a investigar os currículos a partir dos educandos. Há novas sensibilidades nas escolas e na docência em relação aos educandos. Não há como ignorá-los. Interrogam-nos sobre o que ensinamos, como ensinamos, sobre a organização escolar e curricular. Muitos docentes adotam pedagogias mais participativas, reconhecem os educandos como sujeitos da ação educativa (Arroyo, 2007, p. 21).

A professora Elvira Lima, em entrevista sobre formação inicial e continuada, afirma que:

O desenvolvimento humano é ampliado com a experiência estética, com o contato com as artes. Então, o desenvolvimento cultural do professor é parte de sua formação. O formador do educador só poderá fazer isto se ele mesmo vivenciar algumas dessas dimensões do desenvolvimento humano. Sem formação continuada do formador, sem conhecimento da realidade de sala de aula, da diversidade, das peculiaridades de cada comunidade e especificidades culturais da região, não se oferecem ao professor certas condições básicas de ação pedagógica, como fazer planejamento diferenciado e oferecer a todos os alunos caminhos possíveis para a aprendizagem (Lima, 2015, p. 10).

⁷ O período sinalizado corresponde ao que participei com assessoria pedagógica em artes visuais, após o ano de 2015, fiz um trabalho de assessoria em 2017 e trabalhei nas Unidades Escolares do Município de Duque de Caxias até 2019.

Como professores assessores para as Áreas Curriculares tivemos para segunda publicação, a participação de alguns professores do Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Para Artes contamos com a participação do Prof. Roberto Rodriguez Dória, em 2004. As parcerias com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ) ocorrerão nos períodos em que participei da Reestruturação Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias.

Destaco outro momento, as formações com os docentes de artes da Rede Municipal de Duque de Caxias, dos Anos Finais. A cada reunião discutimos o currículo a partir das experiências em sala de aula e, com as contribuições, rascunhamos um norte para cada linguagem, sendo que para Dança tivemos dificuldades, pela ausência de docentes na Rede Municipal de Duque de Caxias na época.

Foi difícil a decisão em aceitar o convite para participar da Reestruturação Curricular por Área de Conhecimento, pois não teria diretamente o vínculo com a escola. Pesou para aceitar a proposta, porém, estar com os professores de artes da Rede que foi o mais relevante, para juntos pensarmos em um material que serviria de norte para nossa área. E assim iniciamos uma formação continuada, com vários encontros. A nossa comunicação acontecia por mensagem eletrônica e na rede social, onde trocávamos nossa experiência, materiais e afetos. Neste período, algumas formações eu programei nos espaços expositivos, como Museu Nacional de Belas Artes e no Paço Imperial, no Rio de Janeiro.

Mas em vários períodos da Reestruturação Curricular ocorreram rupturas, fato que geralmente acontecia no período de mudança de nova gestão na Prefeitura de Duque de Caxias, que afetava diretamente os envolvidos no processo.

As publicações estão no *síte* oficial da Secretaria Municipal de Educação – Duque de Caxias, com a Matriz Curricular da Rede Municipal de Educação e uma apresentação das publicações:

A Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias fez uma opção por uma Reestruturação Curricular, o que implica em algumas atitudes imprescindíveis, a saber: (I) a atualização da relação entre as teorias de currículo e as ações de ensino; (II) a ratificação dos pressupostos teóricos indicados nos primeiros documentos. No caso de nossa Rede, desde 2002, esses pressupostos se ligam à abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano. (DUQUE DE CAXIAS, 2023, p.3).

E ao pesquisar sobre as ações recentes da Reestruturação Curricular em Duque de Caxias, encontro as pesquisas de João Costa e Flávia Magalhães. Na pesquisa de João Costa, “Narrativa, Experiência e Formação: os sentidos, discursos e disputas na construção curricular”, pelo Programa de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), de 2021. Ele professor da Rede Municipal de Duque de Caxias e relator da Reestruturação Curricular, no seu diário de campo traz questões importantes, resultado da reunião com professores da Rede Municipal de Duque de Caxias, acerca do movimento que resultou nas duas publicações, em 2002 e 2004, na qual fiz parte do processo com meus colegas professores.

Fiz uma apresentação do processo histórico da Reestruturação Curricular, resgatei os próximos passos e apresentei ao grupo a estrutura e a disposição da disciplina escolar EF na Política Curricular (2002- 2004). Os colegas acompanharam a exposição atentos e passaram algumas impressões sobre o conteúdo do slide. A primeira delas foi que pela narrativa da maioria essa Política Curricular para a EF não foi problematizada na Rede ou que não conheciam esse documento a fundo. Assim, como eu, os colegas que entraram em 2016 junto comigo não sabiam da existência dessa Política Curricular. Outra percepção foi em relação a estrutura narrativa dessa Política Curricular que foi pensada a partir das áreas curriculares e eixos estruturadores como pluralidade cultural, ética e diversidade. O que me leva a pensar que para além do processo de construção do currículo é necessário formar e viver essa Política Curricular, visto que se isso não ocorrer ele ficará nas gavetas e estantes (Diário no campo, 12 de fevereiro de 2020) (Costa, 2021, p. 244).

Na dissertação de Flávia Magalhães⁸, a defesa foi em 2023, pelo Programa de Educação da UERJ, intitulada: “Entre Currículo e Percepções: o caminho da reestruturação curricular de Duque de Caxias/RJ”. Em 2019, Flávia Magalhães participou de um processo seletivo que remete ao nosso ao final da década de 1990, a divulgação ocorreu no Seminário organizado pela SME-DC, em junho de 2019:

A informação de que haveria um edital (que previa análise de currículo e entrevista) para a contratação de professores redatores para atuarem nas fases de elaboração e de implementação da proposta curricular. Esses contratos seriam custeados pelo município. Confirmado esse edital, candidatei-me à vaga de redatora para atuar no Ensino Fundamental I, cujas exigências eram: ser profissional efetivo das escolas da Rede, possuir curso superior na área de Educação, ter disponibilidade de horário e ainda, ter, no mínimo, três anos de experiência de efetiva atuação no Ensino Fundamental. Após os trâmites dessa seleção interna, em agosto, os 32 professores redatores foram selecionados da seguinte forma: 3 redatores para a Educação Infantil, 8 para o Ensino Fundamental I, 2 para Arte, 3 para

⁸ Link da dissertação da Profa. Flávia Magalhães: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/19768/2/%20Flavia%20Silvia%20Costa%20Magalh%C3%AAs%20-%202023%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2024.

Ciências, 2 para Educação Física, 3 para Geografia, 3 para História, 3 para Língua Portuguesa, 2 para Língua Inglesa e 3 para Matemática (Magalhães, 2021, p. 30).

No *site* oficial da Secretaria Municipal de Educação⁹ – Duque de Caxias, está publicado a Matriz Curricular da Rede Municipal de Educação, no texto de Introdução *e-book* da Área de Linguagem, um dos textos faz referência ao ano 1997, quando a Equipe da Divisão do Ensino Fundamental:

A Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias está intrinsecamente desafiada neste movimento de se repensar e de se renovar, o que não é um movimento novo. Desde 1997, a rede em foco vem garantindo espaços de discussão, com o objetivo de propiciar o debate e a reflexão crítica e coletiva dos educadores acerca dos referenciais curriculares. Outro marco, já em 2002, dedicou-se à discussão e à implementação de ideias, práticas e conceitos que se coadunam às perspectivas educacionais mais contemporâneas, a fim de propiciar aos docentes e, sobretudo aos discentes, crianças, jovens e adultos, nas diferentes faixas etárias que a rede abriga, e, conseqüentemente, aos técnicos educacionais, uma escola viva, motivadora, que seja capaz de cumprir a sua função precípua que é o desenvolvimento e a consolidação de seus conhecimentos nos diferentes anos de escolaridade desde a Educação Infantil até os anos finais da escola básica, incluindo a Educação de Jovens e de Adultos (EJA) (Duque de Caxias, 2022, p. 25).

A referência acima é importante para situar, pois a Restruturação Curricular da Rede Municipal de Duque de Caxias, realmente, não é recente e precisa ser contextualizada acompanhando as constantes mudanças propostas para se pensar os currículos. Para contextualizar, uma referência até anterior a 1997, é uma publicação de 1996, dos Cadernos Pedagógicos e o Ciclo de Alfabetização. Uma Equipe dos Anos Iniciais, denominada Equipe de Implementação Divisão de Ensino Fundamental, já realizava um trabalho anterior, quando nossa equipe foi formada em 1997. O trabalho realizado anteriormente resultou em publicações em 1996.

Ao ler as dissertações, tanto do João Costa, como da Flávia Magalhães, penso como as pesquisas são necessárias, importante registro, pois além das publicações oficiais, podemos conhecer outras narrativas. Acompanhando este pensamento sobre a Restruturação Curricular em Duque de Caxias por pelos menos três décadas,

⁹ Disponível em: <https://eduque.smeduquedecaxias.rj.gov.br/pagina/matriz-curricular---anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 09 fev. 2025.

dediquei uma sessão para contar sobre os períodos em que participei com as equipes da Reorientação/Reestruturação Curricular de Duque de Caxias (Vilela, 2017).

A publicação citada acima faz parte de um feliz retorno à UERJ, em 2012, para o Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGAV-UERJ), com o projeto “Visualidades do Aquino”, que resultou na tese (Vilela, 2017), com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, da Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, em Duque de Caxias. Como orientador contei com o apoio do Prof. Aldo Victorio, com quem partilhei a doçura da escola pública e ainda contei com sensibilidade do Prof. Aldo Victorio para que a defesa da tese ocorresse na própria escola em que trabalhava, local da pesquisa.

Para nossa conversa, não poderia faltar esta pesquisa, que buscou conhecer os interesses dos estudantes, suas visualidades, pois: “no que tange às imagens, os desafios e embates na atualização dos currículos têm se intensificado, sobretudo no âmbito da disciplina de Artes Visuais, na qual a imagem é o conteúdo central” (Victorio; Nascimento, 2022, p. 18).

E com um olhar sensível às visualidades dos estudantes, chegamos aos *skastistas*, logo ao *hip-hop* e ao *Metting of Favela* (MOF). O MOF, geralmente ocorre em dezembro, na Vila Operária em Duque de Caxias, um evento que envolve principalmente o grafite, que, com autorização dos moradores, renovam a cena da Vila Operária com arte.

A partir da pesquisa conhecemos também o grupo “Posse 471”, que faz referência à linha de ônibus 471, que passava pelo local em que os grafiteiros moravam em Duque de Caxias. Do coletivo temos André KajaMan, Carlos Bobi, Christiano HMP, Herik Noia, Klebert Black e Wesley Combone. Conheci Carlos Bobi pelo estudante, colaborador da pesquisa Thiago Marques. Este contato resultou em uma exposição do Serviço Social do Comércio (SESC) de Duque de Caxias – A Origem do Respeito: Posse 471, quando o coletivo completou dez anos, em 2015. A Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo também recebeu, além da exposição, um *work shop*, com Bunys, Bobi e HPM, um grafite na parede interna da escola. Não temos informação se o grafite feito foi apagado, mas ficou o registro na tese e nos vídeos que fizemos com os colaboradores da pesquisa Anthony Oliveira, Josué Gomes, Mauricio Silva, Maurício Vieira, Raphael Santos e Thiago Marques, em

parceria com o Laboratório de Recursos Audiovisuais (LABORAV) – UERJ/FEBF, - Fica o convite para assistirem o vídeo - Edição Coletiva Skate Project: <https://youtu.be/b6E94LzTpxY?si=b-ufPZZ0WiDm36t7>.

Para finalizar, um agradecimento às escolas públicas em que estudei, à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, à Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco, à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Recife, Escolinha de Arte do Brasil e às escolas em que trabalhei, que faz parte do que faço. E, assim, entendo: “o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles etc.) e o que fazem” (Tardif, 2002, p. 16). E acrescentaria: “em transações constantes” com o saber discente!

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educandos e educadores**: seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 52 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2024.

BAGGIO, Osinski Dulce Regina; CARNEIRO, Antonio Ricardo. Exposições de arte infantil: bandeiras modernas pela construção do novo homem. **Acta Scientiarum. Education** [en linea], v. 32, n. 2, p. 269-285, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303324252014>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BARBOSA, Ana Mae. Entre memória e história. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 1- 26.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Escolinha de Arte do Brasil**. Coordenação de Augusto Rodrigues. 1. Educação artística. I. Série. Brasília: INEP, 1980. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27588. Acesso em 09 fev. 2025.

COSTA, João Augusto Galvão Rosa; TERRA, Dinah Vasconcellos. Narrativas de professores de Educação Física na construção curricular: entre presenças e ausências no jogo da especificidade. **Movimento**, v. 29, p. e29014, jan./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.119602>.

DUQUE DE CAXIAS (RJ). Secretaria Municipal de Educação. **Introdução retomando os processos de reestruturação anteriores**. Matriz Curricular. Duque de Caxias: SME, 2022. Disponível: <https://eduque.smeduquedecaxias.rj.gov.br/pagina/matriz-curricular---anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 05 dez. 2024.

LIMA, Elvira. Neurociência e educação. Entrevista concedida a Rosangela Guerra. **Revista do Professor**, v. 31, n. 121, p. 5-11, jan./fev./mar. 2015.

MAGALHÃES, Flávia. **Currículo escolar em construção**. Um relato da experiência da Reestruturação Curricular de Duque de Caxias/RJ. 2021, p. 29-51. Disponível em: <https://www.revistadoisat.com.br/numero14.html>. Acesso em: 07 dez. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VICTORIO, Aldo Filho; NASCIMENTO, Rodrigo Torres. Visualidades, currículo e cotidianos escolares. In: FIGUEIREDO, Ana Valéria; BERINO, Aristóteles (org.). **Pesquisas com imagens**: diálogos entre educação e arte. São Carlos: Pedro & João editores, 2022. p. 13-26.

VILELA, Teresinha. **Ensino de artes visuais e espaços expositivos**: limites e possibilidades nas escolas públicas de Cabedelo (PB). 2012. Dissertação (Mestrado) - UFPB/ CCHLA, 2012.

VILELA, Teresinha. **Ensino de arte & cultura visual**: escola pública. 2017. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Instituto de Artes, 2017.

VILELA, Teresinha Maria de Castro; BERINO, Aristóteles de Paula. Ressignificar: Paulo Freire e a Escolinha de Arte do Recife. **Revista Lusotopie**, v. XXII, n. 1, p. 1-9, 2023. Disponível em: <https://journals.openedition.org/lusotopie/6855#:~:text=http%3A//journals.openedition.org/lusotopie/6855>. Acesso em: 09 fev. 2025.

SOBRE A PEDAGOGIA PERFORMÁTICA DOS ESTUDANTES E DEMAIS RIQUEZAS NO/DO COTIDIANO ESCOLAR

Rodrigo Torres do Nascimento

O assim chamado fracasso escolar me parece ser o próprio fracasso da Escola, seus saberes e práticas são observados aqui sob a hipótese de sua própria significância pedagógica. Numa palavra, a evidente diferença entre os modos de socialização ensejados pela Escola (guardada por agentes educacionais) e a forma-escolar (erguida por alunos) seguirá uma investigação acerca da dignidade pedagógica dos vínculos criados por quem não encontra sua posição no contexto dos critérios estimados como educacionalmente válidos.

Tendo em vista que os alunos são o cerne deste artigo sobre práticas pedagógicas no ambiente escolar, particularmente aqueles que não coincidem com as expectativas escolares e demonstram, com seus corpos e visualidades, verdadeiras manifestações artísticas e pedagógicas. Portanto, o aluno que não satisfaz as demandas por comportamento ou desempenho tradicionais encarna minhas hipóteses acerca de uma “escola dentro da Escola”, por assim dizer. Meu interesse pedagógico pode ser descrito através daquilo que importantes referências teóricas sinalizam no campo da Educação, particularmente sobre a esfera escolar: não é possível reduzir seu ambiente a um conjunto de parâmetros curriculares, divisões disciplinares, metodologias e instrumentos avaliativos. Apoiado sobre alguns aspectos da reflexão de Inês Barbosa de Oliveira (2007) acerca dos estudos do campo do currículo, afirmo a hipótese de que os processos de ensino e aprendizagem não se deixam enquadrar pela aplicação de conteúdos curriculares previamente estabelecidos no interior de um ambiente previamente estabelecido para essa finalidade. Diferindo dos debates relacionados às propostas curriculares, a noção curricular à qual espreito neste artigo decorre de outra dinâmica escolar.

O conhecimento se tece em redes que se tecem a partir de todas as experiências que vivemos, de todos os modos como nos inserimos no mundo à nossa volta, não tendo, portanto, nenhuma previsibilidade nem obrigatoriedade de caminho, bem como não podendo ser controlada pelos processos formais de ensino/aprendizagem. A ideia da tecitura do conhecimento em rede busca superar não só o paradigma da árvore do conhecimento, como também a própria forma como são entendidos os processos individuais e coletivos de aprendizagem — cumulativos e adquiridos — segundo o paradigma dominante. A ideia da construção do

conhecimento usando a imagem da árvore pressupõe linearidade, sucessão e sequenciamento obrigatório, do mais simples ao mais complexo, dos saberes aos quais se deve ter acesso. (Oliveira, 2007)

A partir dessa perspectiva, recorro à noção de “cotidiano escolar”, conforme indicada por Nilda Alves (2001). Embora essa noção dialogue com os estudos de Michel de Certeau (1994), aqui ela é mobilizada para fornecer o contexto conceitual no qual me apoio. Essa abordagem permite compreender a escola não como um espaço estático e hierárquico, mas como um campo dinâmico de práticas e significados, onde múltiplas experiências e formas de saber se entrelaçam, sem necessariamente obedecer a uma lógica linear ou dicotômica. Assim, a escola se revela como um espaço de múltiplas conexões e possibilidades, no qual diferentes racionalidades coexistem e se reconfiguram constantemente. À medida que sugere uma imagem da Escola que não se deixa apresentar na sua pronta e acabada formalidade, acredito que essa noção ajuda a esclarecer de muitas maneiras o que move e constitui a atmosfera escolar. Dos antecedentes teórico-metodológicos que constituíram o uso do “cotidiano escolar” no exercício de imaginação próprio de uma pesquisa, me importa explorar particularmente a premissa de que a observação da experiência escolar é tão mais produtiva quando associada aos sujeitos que a vivenciam e reconhecida como expressão do seu universo particular. Nesse sentido, meu enfoque sobre o “cotidiano escolar” acompanha algumas das apostas teóricas presentes nos Estudos Culturais, compreendidos aqui não como um campo disciplinar específico, mas como uma orientação epistemológica que atravessa diversas áreas da pesquisa social. Esse referencial permite uma leitura política e social dos processos identitários, ao mesmo tempo em que questiona discursos universalizantes no campo da ciência. Assim, ao observar a forma-escolar constituída pelos alunos enquanto sujeitos pedagógicos, reconheço que essa invenção não ocorre de maneira neutra, mas articula tensões e relações de poder dentro da escola. Desse modo, torna-se fundamental refletir sobre as subjetividades configuradas nesse espaço de disputa e negociação constante.

Ao mesmo tempo em que à observação da forma-escolar fundada por alunos na qualidade de sujeitos pedagógicos, assumo que essa invenção articula tensões e relações de poder no interior da Escola, de tal modo que é necessário refletir acerca das subjetividades configuradas no interior dessa disputa.

De maneira geral, diria que esse artigo pretende articular noções próprias do político e do social. Numa palavra, a centralidade da subjetividade como argumento sobre a tessitura das relações sociais em sua dimensão de dominação e emancipação tem se relevado o cerne das iniciativas de insurgência e mobilização social na contemporaneidade. As importantes transformações do “Mundo do Trabalho” desde meados dos anos de 1970 (HARVEY, 1996), sugerem o que pode ser considerado o esgotamento das formas tradicionais de identificação política e de organização social, já que as estruturas de reconhecimento de classe parecem ter perdido sentido. Uma vez que as formas de vinculação social não são mais presididas pela esfera do trabalho, dado o caráter precário das relações sociais de produção, nota-se uma crescente relevância contra-hegemônica relativamente autônoma da agenda identitária. Outrossim, o essencial da nossa associação à reflexão do autor sobre o social e o político poderia ser assim justificado:

A racionalidade moderna, que antes buscava estruturar a vida social e pessoal de forma unificada, acabou fragmentando-se em múltiplas lógicas parciais, operando dentro de um sistema global que se mantém dominante e pouco controlável. No entanto, é possível ressignificar essas diversas formas de racionalidade para que deixem de ser meros fragmentos de um todo e passem a ser expressões autônomas, presentes em diferentes contextos da vida. Esse movimento abre caminhos para a construção de novas formas de resistência e reconfiguração do presente.

Nesse sentido, a compreensão das dinâmicas políticas e sociais se aproxima da forma como entendo a escola e sua função na sociedade. Diante da transição histórica em que vivemos, marcada pelo esgotamento de determinados paradigmas, torna-se essencial refletir sobre os modos como as crises contemporâneas podem ser interpretadas. A experiência escolar, nesse contexto, não apenas reflete essas transformações, mas também se apresenta como um espaço de disputa e produção de novas possibilidades de sentido. Dado que em Alves (2001) o “Cotidiano Escolar” é conformado à base dos indivíduos que atuam no seu contexto por meio de “Práticas Coletivas”, indeterminadas pelas balizas curriculares, mas forjadas por seus atos de simbolização, acredito ser possível imaginar uma disjuntiva entre narrativas sobre a natureza da experiência pedagógica. Penso que é possível sustentar sob essas chaves analíticas que (i) são múltiplas as relações entre os envolvidos no interior do cercamento pedagógico da Escola tradicional e que (ii) as formas de conexão

estabelecida por eles manifesta tramas culturais contrastantes acerca do significado da educação na vida das pessoas.

Explorando minha ideia sobre agentes educacionais e sujeitos pedagógicos no interior do cercamento escolar para pensar a Escola como um cotidiano performático, acredito ser conveniente buscar orientação em algumas noções teóricas e conceituais sobre a produção social da subjetividade. Me parece claro ser possível imaginar a esfera escolar como um campo de socialização por meio do qual são formadas subjetividades. Diria então que os saberes e práticas escolares possuem um sentido pedagógico ambivalente. Numa palavra, ainda que designe um universo de conhecimentos estimados como propriamente educacionais, pois espelham o patamar alcançado pela divisão moderna dos trabalhos no campo das ciências em nível de componentes curriculares, é pedagógico também porque constituem o campo social em que processos de individuação encontram seu material. A meu ver, a disciplina que geralmente pauta os agentes educacionais em seu contexto é um metadiscurso sobre o sentido da política (ordem) e a forma da vida social (desempenho), cuja razão não é somente formar estudantes para o ambiente escolar, mas “cidadãos críticos para a sociedade”, modo como professores com quem conversei estimam e valoram sua profissão, especialmente para terceiros. De tal maneira que penso o fluxo das relações sociais pela rotina escolar como uma máquina de produção de subjetividades, orientadas à subsunção às relações sociais em geral, mas também como um campo de invenção disruptiva sob a ordem da forma-escolar.

Corporeidade pedagógica

Sob *Os anormais* (Foucault, 2001), decidi exercitar uma observação do dia a dia de uma unidade de ensino básico da rede privada de educação. Nas unidades escolares que tive a oportunidade de observar, existem agentes educacionais muito comprometidos com a ideia da necessidade da disciplina escolar para organizar e aumentar o desempenho dos seus estudantes. Chama a atenção de maneira diferenciada a força surda que ancora esse enunciado pedagógico dos adultos, valorizado como índice do compromisso educacional da unidade face ao seu público, uma vez que se nota outra escola em relação a ele. Diria que esse contato inicial

trouxe à compreensão o significado biopolítico subjacente ao enunciado pedagógico partilhado pelos agentes educacionais da unidade em questão, que assumem zelar pela experiência educacional na mesma medida em que são capazes de barrar a expressividade performática e pedagógica do alunado, dado que eles próprios formavam de maneira serial grupos de alunos. Dos critérios dos adultos, exercido de maneiras variadas dentro da unidade, eram alçados à indigna condição de “grupo” crianças que não partilhavam entre si estarem na mesma turma, pertencerem à mesma série ou morarem num bairro em comum, ou mesmo se conhecerem pessoalmente. O que tornava as crianças um grupo ao olhar dos adultos eram os estigmas que sobre elas recaíam na qualidade de objetos daqueles agentes educacionais.

Sobre “As Três Figuras Que Constituem o Domínio da Anomalia” de Foucault, destaco sua ascendência sobre minha impressão sobre a unidade educacional. Numa palavra, diria que as noções de “O monstro humano”, “O indivíduo a ser corrigido” e a “criança masturbadora” parecem entidades que assombram o imaginário do agente educacional. Mais que tudo, a presença espectral dessa formas de desvio estão encarnadas na maneira como a rotina escolar é simbolizada. Ainda que a segunda figura, a saber, “O Incorrigível”, coincida particularmente com a gênese da forma-pedagógica, acredito não ser incorreto sugerir que essa trindade está encarnada nas ideias e práticas dos agentes da disciplina escolar. O ímpeto de ajustar e controlar próprio às narrativas do disciplinamento do corpo estudantil, que não tratam apenas do cerceamento às impossibilidades, mas da inscrição do que então deve ser considerado como possível, parece ter criado entre os estudantes das unidades uma rede, que sobrevive em razão da própria violência simbólica a que estão submetidos no interior do ambiente escolar.

Assumindo a Escola como um local de encontro e aprendizado, vejo a emergência de outra que não se deixa perceber pelas tecnologias da reprimenda, do castigo e da punição que fundam sua oficialidade. Pulsando “abaixo do radar” das práticas pedagógicas disciplinares, diria que emergiu de maneira colateral e espontânea um comum entre indivíduos sem coincidência alguma entre si. Os vínculos de solidariedade que mantém as rotinas de brincadeiras e jogos relacionam os estudantes das unidades, mais do que apenas servir como um tipo de sobrevivência a uma eventual experiência de sofrimento do qual seriam alvo, revelam

um espaço homólogo ao da “Escola Realmente Existente”. Em seu interior de limites fluidos e invisíveis aos adultos, sujeitos à agência pedagógica dos estudantes, também se aprende.

A “Escola dos Estudantes”, cujos alunos são sujeitos pedagógicos performáticos, seus currículos são intensos e não se configuram em papéis, cronogramas, conteúdos e tecnalidades para o incremento do desempenho ou para a preparação para a vida em sociedade. Nessa outra escola, as atividades simplesmente acontecem e fulguram, entre obstáculos e tropeços, entre sorrisos e cochichos, estudantes e professores ao mesmo tempo, ensinam e aprendem entre um golpe e outro das regras e normas socialmente reconhecidas como válidas à experiência escolar. À formação determinada pelos parâmetros curriculares oficiais e sua contraparte cultural, que se revela nas visões normativas moralizantes dos agentes educacionais, um entrelaçamento não encadeado nem codificável pela “Escola Realmente Existente” é posto entre pessoas que formam subjetividades de maneira irredutivelmente coletiva. Esse nó, amarrado pelas múltiplas individualidades que se recusam apaziguar pela ordem do ajuste, do controle e da disciplina pedagógica, arma um campo de experimentações de saberes que acredito serem pedagógicos e contra-hegemônicos. Afinal, o que fazer quando uma menina da sétima série simplesmente não se deixa capturar pelas expectativas de feminilidade do seu corpo? O que ela aprende sobre a sociedade, sobre si e sobre o outro quando ela ou seus colegas de maneira ingênua não reconhecem que há uma fila para ela e outra que não é para ela? O que aprende um menino cujo cabelo crespo foi raspado por demandas escolares de higiene quando escuta de outro aluno que seu cabelo era mais “maneiro quando estava grandão”?

Portanto, os estudantes são o ponto central deste artigo, mas não na condição de objetos de uma pesquisa, mas na condição de atores e sujeitos de um processo pedagógico. Tão mais abrangente for uma compreensão acerca das condições de possibilidade para que possa haver nexos de ensino e aprendizado educacional em nível escolar, mais se revela pertinente o sentido pedagógico do corpo estudantil que se pode perceber na unidade em que situo minha observação e pesquisa. Em outras palavras, vejo que os saberes e práticas desses estudantes conformam um processo de ensino e aprendizado propriamente pedagógico e performático por transformarem, a seu modo, as maneiras de absorção e circulação do ensinado e do aprendido, seus

corpos figuram uma escola inegavelmente importante a formação cidadã. Acredito serem sujeitos pedagógicos performáticos na medida em que estão engajados e não alheios com esse processo, ainda que os agentes que os acompanham não possam percebê-lo. O estigma da indiferença e da ignorância que pesa sobre essas crianças pode ser aferido pela deposição da figura do mestre. Longe de configurar a decomposição do lugar da educação em suas vidas, penso se tratar do exato oposto.

Uma boa maneira de entrever o significado pedagógico da “Escola dos Estudantes”, cujo círculo de ensino e aprendizado é marcado pelos alunos que somam a ele, e que geralmente o fazem em função de um processo de violência e exclusão a que se vêem submetidos pela “Escola Realmente Existente”, é pensar sobre a educação como uma experiência de constituição de sujeitos, ao invés de uma máquina para a formação de verdades.

Acompanhando o ponto de vista de Jacques Rancière (2011), diria que a posição de destituídos de dignidade pedagógica pelos agentes educacionais é a condição de possibilidade que permite exercitar minha hipótese sobre a “Escola dos Estudantes”. As crianças com as quais tive contato não podem satisfazer as expectativas pedagógicas tradicionais. A pretensão de ensinar tudo a todos se choca com a diversidade que elas próprias são. Na escola vivida pelos estudantes, as práticas se afinam ao seu tempo, subterraneamente ou na evidente transgressão. Além de mero delito, indicam o fortalecimento da subjetividade, pertencimentos identitários e afirmação das diferenças. O desenvolvimento dos corpos coletivos, os avanços das redes de subjetividades e, sobretudo, a presença do corpo encarnado surgem como fonte e produto de saberes dos tempos atuais.

Considerações finais

Dado o cercamento pedagógico e seus limites, o grupo dos “maus alunos”, afirmado e atualizado pelos princípios de disciplina, obediência, ordenação, comportamento, progresso, autocontrole, entre outros, dos agentes educacionais, serve como o contexto para um acontecimento propriamente pedagógico. Essas crianças reunidas pelos adultos, então se reúnem. O vínculo de solidariedade que espontaneamente surge entre elas forma o meio pelo qual elas passam a construir técnicas à arte de criar, performar e transformar o processo de ensino e aprendizado.

Porque a socialização arranjada pela reunião dessas crianças no ambiente escolar enseja uma rotina que tem a forma do espaço escolar, uma vez que há ensino e aprendizado, é que defendo haver uma forma-escolar na “Escola dos Estudantes”. Esse traço propriamente pedagógico dos vínculos que criam será buscado pelo registro imagético da “Escola Realmente Existente”. Menos que tratar de um esforço de apuração de fatos, minha intenção com esse artigo é construir uma narrativa sensível à maneira como vivem esses estudantes dentro da escola. As imagens visuais serão centrais nesse artigo em razão da relevância da Cultura Visual na Educação Contemporânea, na medida em que as visualidades envolvem todos os processos formativos, resultam do jogo entre a produção e o consumo das imagens, intercâmbio e produção do que é visto por aquele que o vê, podendo resultar na ampliação e até na dissolução da imagem. Dado que a profusão de imagens criadas e circulantes não pode ser menosprezada na sociedade contemporânea, muito menos quando se trata de programas ideológicos armados com visualidades e seus poderes de atração e sedução, ambiciono transformar a relação visual tradicional, já que não se trata do olhar dos professores sobre seus alunos, mas do inverso.

Vale ressaltar, que esse artigo se origina da afetação dos autores com os alunos e suas relevantes maneiras de fortalecer suas relações interpessoais e participação nos coletivos que atravessam, ou seja, os jovens que recusam o caminho e comportamento imposto e avançam por outras vias em busca de suas realizações existenciais. Tais jovens atravessam o planejado, transgridem o pré-formatado para possibilitar meios mais eficazes de defesa perante todo e qualquer tipo de opressão. O conceito de escola dos estudantes é utilizado como misto de ousadia, irreverência e inventividade diante das imposições e punições comuns a uma sociedade que ainda não consegue respeitar a existência do que lhe convém denunciar como diferente. Logo, é crucial para a compreensão deste artigo o fato de que ele não se propõe traduzir ou falar pelos jovens com os quais quer dialogar e observar, tampouco pretende categorizá-los ou reduzi-los a definições generalistas e estáveis, repetindo práticas colonizadas.

Mais precisamente, minha intenção é se apoiar no uso teórico-metodológico no campo da performance e da educação à luz das investigações de Marilda Oliveira de Oliveira (2013). Situando-me no campo epistemológico delineado por Oliveira para explorar a noção de “construcionismo social”, este artigo concentra-se no conceito de

a/r/tografia, entendido como uma abordagem de pesquisa educacional baseada em artes. Como um gênero emergente e em expansão nas ciências sociais e humanas, a a/r/tografia propõe metodologias alternativas que tensionam os modos tradicionais de investigação. Ao articular processos artísticos, pedagógicos e de pesquisa, essa abordagem permite refletir sobre os desafios e possibilidades do fazer artístico como forma de produção de conhecimento, reconhecendo a complexidade envolvida na pesquisa educacional baseada em arte. Nesse caminho, me coloco profundamente comprometido com a noção dos processos de ensino e aprendizado derivam de uma construção social, cultural e performática do saber, cujo contexto é o nexos que articula as dimensões empíricas e conceituais da experiência pedagógica, defendendo o argumento que os estudantes enunciam conhecimentos sobre o mundo e a realidade em que vivem.

À medida que o conhecimento é essencialmente expressão da atividade humana, os saberes em geral coincidem na substância irredutivelmente social, cultural e performática de seus conteúdos. Outrossim, uma vez que assumo a hipótese do caráter pedagógico da performática experiência educacional vivida por alunos que tendem a ser vistos como alheios aos valores e critérios escolares tradicionais.

Referências

- Alves, Nilda; Oliveira, Inês Barbosa de. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- Bondia, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.
- Certeau, Michel de. **A Invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- Dias, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In Dias, Belidson; Irwin, Rita (Org). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Edufsm, 2013. pp. 6-12.
- Foucault, Michel. **Os anormais**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.
- Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.
- Hall, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. 2. reimpr.rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- Harvey, David. **Condição Pós-Moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural, São Paulo, Loyola, 1996.

Hernández, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: Martins, Raimundo; Tourinho, Irene (Org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

Maffesoli, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

Maffesoli, Michel. **A República dos Bons Sentimentos**. São Paulo: Iluminuras, 2009.

Martins, Raimundo; Tourinho, Irene (Org.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

Onfray, Michel. **La puissance d'exister**. Paris: Le livre de poche, 2005.

Oliveira, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar**. 2003.

Oliveira, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 27 fev. 2025.

Oliveira, Marilda Oliveira de. **Contribuições da perspectiva metodológica "investigação baseada nas artes" e da a/r/tografia para as pesquisas em educação**. 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_2792_texto.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2025.

Safatle, Vladimir. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

Victorio Filho, Aldo. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Educação e sociedade**, v.28, n. 98, 2007.

Wulf, Christoph. **Homo Pictor: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado**. São Paulo: Hedra, 2013.

Rancière, Jacques. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2011.

OS COTIDIANOS ESCOLARES, AS ARTES, A PESQUISA PÓS-QUALITATIVA E SUAS ORBITAÇÕES NAS CIDADES-IMAGENS

Aldo Victorio Filho

Breno Felipe Araújo

O presente trabalho é uma reflexão sobre o contexto atual da prática docente e sua permanente formação frente às diversidades das juventudes discentes, centrando a atenção na especificidade da disciplina de Artes. A atenção às nuances do cotidiano escolar, às imagens do cotidiano escolar, à problemática do atravessamento colonial nas teorias e às práticas escolares pavimentaram a abordagem investigativa, a proposta pós-qualitativa e os estudos do/no cotidiano escolar.

O trabalho não busca contemplar respostas preestabelecidas, mas fazer e refazer trajetos e produzir mais imagens sobre imagens, tentando consistir em mais uma contribuição à defesa das artes na educação escolar que considere a profusão e a abundância da cidade-imagem na cidade-tudo nas cidades escolas.

...

Um texto foi feito ao sabor das experiências entre escolas, teorias, reflexões e afetações, sem a pretensão que seus registros lograssem alcançar a exatidão do que foi vivido nem das reflexões e sensações que propiciaram. Contudo, a emoção, e não a ilusão da razão, foi a pavimentação dos caminhos percorridos, dos embates com o texto aos desafios das imagens tão caras ao percurso. Assim, este texto brota como soluções, fragmentos, pausas, intervalos, desvios e alguns retornos aos pontos interrompidos. Aproximamos esse ritmo à gagueira das reflexões, anotações e maravilhamentos –mais frequentes que qualquer sensação oposta– portanto, recorreremos à ficção para compreender o incompreensível, considerando a perspectiva da “gagueira deleuzeana”. A gagueira aqui aludida, sob a significação de Gilles Deleuze (1997), transcende a mera disfluência da fala. O pensador a compreende como um ato criativo, potente como processo de desestabilização e rearticulação da linguagem. Seria a quebra da norma, pois, ao gaguejar, o indivíduo não reduz seu enunciado à forma clara, antes rompe com os padrões linguísticos estabelecidos, os quais, sob muitos aspectos, limitam a completude e intensidade do que pretende enunciar. A gagueira emerge como um ato de resistência, uma forma

de questionar a ordem discursiva dominante. Por outro lado, constitui um potencial criativo, assim, a gagueira é ressignificada como um motor de invenção, um gerador de novas formas de expressão. Ao tropeçar, quebrar e até inutilizar as palavras, o sujeito abre um espaço para o surgimento de novas associações e significados. O afeto e a intensidade entram em causa na medida em que a gagueira além de um fenômeno linguístico é um acontecimento afetivo. Ela expressa a intensidade de uma experiência, a dificuldade em encontrar as palavras adequadas para dar conta da complexidade do pensamento, do sentimento, da perplexidade e da ausência de termos que representem tudo isso. Aqui reside o desafio maior da narrativa e da escritura para muitos temas e autores de muitas das pesquisas contemporâneas.

Desafio quando o alargamento de temas caros aos novos pesquisadores abrange interesses e acontecimentos para os quais a tradição investigativa não considerava e, portanto, só legitimava o que coubesse dentro dos limites que a protegiam de suspeições e críticas às suas incompatibilidades e lacunas. Limites consolidados na palavra, na representação institucionalmente legitimada e em determinadas ordenações. Sempre o sentido escamoteando qualquer indício de presença. Para Deleuze o corpo não seria apenas um instrumento de expressão, mas também um produtor de sentido. A gagueira, ao envolver tanto o corpo, explicita a corporeidade da linguagem, evidenciando o ponto de encontro entre as dimensões do corpo, da linguagem e da linguagem corporificada e o corpo como enunciado. Segundo a proposta deleuzeana, o devir se insinua na gagueira, que é um processo contínuo de transformação, um devir. Ao gaguejar, o sujeito se torna outra coisa, experimenta novas formas de ser e de dizer. O corpo performa, exprime o ainda impensado, plasma na fratura e estilhaçamento da palavra. No enguiço da sintaxe emerge o inusitado, o desdobramento da criação.

A gagueira não é uma única coisa, mas uma multiplicidade de experiências e sensações. Ela não poderia, portanto, ser reduzida à uma definição fixa e universal, seu acontecimento se dá na dimensão da multiplicidade, no fluxo interminável em função da crescente necessidade de expressão e poética do que decorre das inéditas ordenações de experiências, afetos e desafios. Enfim, tudo da vida que amplia o patrimônio epistemológico fundindo ciência, arte e existência.

A gagueira deleuzeana encontra eco em diversas manifestações artísticas. Escritores como Samuel Beckett e autores da literatura experimental exploram as

possibilidades criativas da disfluência. Na arte visual, a gagueira pode ser vista como uma metáfora para a fragmentação e a desconstrução da imagem. De Francis Bacon às imagens fragmentadas nas paredes e carteiras escolares.

Em resumo, a gagueira deleuzeana vem a ser um conceito rico e complexo que desafia nossas noções tradicionais sobre a linguagem e a comunicação. Ao invés de ser vista como um problema a ser corrigido, a gagueira é celebrada como uma força criativa capaz de gerar novas formas de pensamento e expressão. Essa é nossa esperança...

Assim, a gagueira subjaz a indisciplinas, resistência e contestações nas escolas, nas cidades, nas relações cotidianas de enfrentamento aos limites das vidas dos sujeitos comuns.

Sob tal ritmo, a pesquisa, da qual resulta esse capítulo, é uma tentativa de contribuição para o aprofundamento do conhecimento da formação docente em Artes no movimento do cotidiano escolar e das suas imagens. Dentre as imagens que neste cotidiano se destacam, a atenção da pesquisa voltou-se para aquelas que redundam da criação de si e do mundo das comunidades juvenis, bem como do seu professorado e do encontro entre ambas. Sob a perspectiva do Imaginário como dimensão produtora e articuladora das imagens, a proposta considera o cotidiano das aulas de artes um território especial de criação e diálogo entre imagens e imaginação, no qual a premissa aporética de aprender com quem se ensina (FILHO et. al. 2017) se configura e se consolida. Apostamos nos indícios e evidências da erótica (RECALCATTI, 2016) do ensino, que, na qual, entre outras energias dinamizadas, se destaca a intensidade do afeto. Dimensão fundante da existência que liga mestres e estudantes, entre cada indivíduo e seu coletivo, como possibilidade para realizar uma educação que aposte na prática ética, na democracia do conhecimento e que se instaure no presente cotidiano das juventudes. Portanto, na constante reinvenção e atualização das realidades. Propõe-se, aqui, que, tal como a gagueira que embaralha as palavras, também nas artes se instaure - e normalize - o “fazer” que embaralha os códigos da vida, revendo-os sob óticas não normativas, estranhas e confusas dentro da sua própria língua. É, portanto, na reinterpretação do processo de invenção e reinvenção da língua em Deleuze no caminho de criação da pala-vra, que nos apropriamos para ousar propor o processo de invenção e reinvenção da vida como condutor dos gestos no chão da escola.

O interesse investigativo foi tomar a educação para além das práticas sob as quais subjaz ainda a mera transmissão de conhecimento. A "erótica", reiteramos não se refere à superfície do amor carnal, mas à uma intensidade, um afeto que pode permear o encontro entre professor e aluno, e que, sempre, poderá potencializar o processo de criação do mundo para além da mera aprendizagem de como este poderia ser. Portanto, é por meio, e no fluxo dos acontecimentos que envolvem as pequenas comunidades escolares, que o afeto emerge como motor da aprendizagem. Recalcatti (idem), defende que o afeto, a emoção, o desejo de aprender são fundamentais para que o conhecimento seja realmente, e ao mesmo tempo, apropriado pelo aprendiz e autor do que sabe e saberá. Uma trajetória que certamente conta com a identificação entre o que aprende e o que é apreendido, seja por algum conhecimento prévio emergido na vida cotidiana de sua comunidade, seja pela sedução forjada na curiosidade e afetação mútua, mestre e aprendiz. Assim, a aprendizagem não se daria sob o monopólio de uma suposta razão, mas, sobretudo pelo corpo, pelos sentidos, pelas emoções que imaginam, criam e fazem circular imagens. Nessa ordem, a desordem do planejado faz emergir o encontro singular: cada encontro entre professor e aluno é único e irrepetível. A partir desses acontecimentos, podem surgir novas conexões, novas formas de pensar e de ver o mundo. A erotização do ensino consiste em criar as condições para que o encontro seja pleno, acolhedor e transformador. Para tanto, há de se considerar a importância do corpo, o corpo que, antes de possuí-lo como objeto desmembrado de nossa existência, se é que o possuímos em algum momento, o somos. Como propõe Le Breton (2012), *não temos um corpo, somos um corpo*. O corpo não seria apenas um veículo para o pensamento, mas também um produtor de conhecimento, como o atestam os sentidos que fazem a todos serem tocados e tocar o mundo. Ao vivenciar o aprendizado, os estudantes utilizam, conscientemente ou não, todo o seu corpo, seus sentidos, suas emoções. Corpos de todas as texturas, cores, odores, sentidos em alternadas relevâncias que constituem, a um só tempo, o indivíduo e seu coletivo.

Evidentemente, a desconstrução dos modelos tradicionais estaria implicada na experiência do encontro de cada corpo professor com cada corpo aluno e cada corpo turma. As muitas experiências cotidianas da educação escolar contemporânea desafiam os resíduos dos modelos tradicionais de ensino, que, muitas vezes, ainda se baseiam na transmissão de informações prontas e acabadas, os quais, por inércia

ou indolência, ainda insistem em representar um mundo pronto com abordagens limitadas ao repertório convencional. A pesquisa aqui apresentada reconhece nas práticas cotidianas a insurgência de um ensino, ou encontro para saber e ensinar, fundamentalmente criativo, contar com as vivências imediatas de cada protagonista da sala de aula, mais aberto à experimentação, o que permite fruir modos de ver a vida e de vivê-la como autor ativo a participar da criação do seu próprio conhecimento do mundo. Criação multifacetada a ser percebida, entre muitos aspectos, por meio das imagens como um precioso meio para compreendê-la e desfrutá-la em benefício da própria educação escolar.

Muitas interrogações conduziram a pesquisa, o que afirmam, driblam, ocultam e expõem as imagens que circulam nesses ambientes? Como discentes e docentes intercambiam saberes diversos que sedimentam ambas as formações no que tange a relação com a visualidade e suas possibilidades de gozo e embate? Assim, entendendo o ato de ensinar e aprender como um ato vocacionalmente libertário face às históricas condições brasileiras sob as quais o ensino básico obrigatório cumpre a função fundamental de garantir a alfabetização, aqui compreendida não apenas como procedimento de decodificação da língua escrita, mas, sobretudo, como apreensão do direito de conhecer e produzir saberes, de ler e escrever o mundo em múltiplas dimensões (FREIRE, 1996) que açambarcam as éticas, as estéticas e as políticas, imprescindíveis à garantia, não só da cidadania, mas, a emergência humana de cada um dos envolvidos. Quanto à participação das Artes, a destacamos como campo fértil e vocacionado à apreciação e à assimilação das potências das diversidades de toda ordem, por meio da oportunização de práticas que desconstruam as heranças coloniais, tanto nas relações entre sujeitos e comunidades quanto na hierarquização de gostos e valores. Desconstrução necessária à compreensão dos sujeitos em suas adversidades e diferenças.

Ao contrário da estabilidade de uma pedagogia aplicável a todos, como idealizada pelo iluminismo e ratificada no positivismo ainda sobrevivente, as práticas escolares surpreendem nos seus contrastes entre fantasmas conceituais, teorias moribundas e a vivacidade de invenções que dão cor e corpo aos currículos praticados. Atento a tal movimentação, o interesse investigativo se inscreveu nas, nem sempre confortáveis, tentativas de encontrar, meio às realidades da educação, a novidade aspirada nessas reflexões.

Com o objetivo pedagógico de contribuir para os conhecimentos a respeito das criações e ações juvenis nas escolas e a consequente formulação de práticas educativas mais dialógicas e produtivas, reconhecido o protagonismo do alunado, a ideia foi corroborar com o ideal da autonomia e da liberdade como finalística da educação e da formação docente. Defendida a inseparabilidade entre ambas, buscamos refletir sobre a produção política dos jovens nas escolas, identificando o que visam (contra o que lutam e o que procuram afirmar) e como são construídas (suas ações táticas e seus respectivos recursos) e, sobretudo, as relações que, nesse âmbito, são dinamizadas pelo atual ensino da Arte em diálogo com o horizonte da Cultura Visual e as produções poéticas e estéticas para além do domínio do sistema das Artes.

Um dos elementos centrais à pesquisa foi a coleta de imagens, falas e sons de gêneros diversos que permitiam, a partir da sua apreensão sensível, imaginal e criativa, produzir novos saberes sobre a educação escolar. Saberes, modos de fazer e de relações interpessoais oriundos das vivências e formas de existir da população discente, produções e acontecimentos diversos significativos para a atualização da formação docente e das práticas didático-pedagógicas no ensino das Artes e nas relações com a Cultura Visual em sua abrangência cotidiana.

Importante sublinhar que a condução da pesquisa, que amalgama as experiências cotidianas com o embate escriturístico, se inscreve na proposta de pesquisa "pós-qualitativa". Como o termo sugere, a pesquisa pós-qualitativa nas ciências humanas propõe criar abordagens para além das convicções que sustentaram a pesquisa qualitativa. Significa, portanto, não estar atrelado aos *a priori* da pesquisa ou às tradições cartesianas que ao longo da modernidade consolidaram limites às ciências humanas. A pesquisa qualitativa, entre outros procedimentos, implicaria em algumas etapas como definir um problema e os objetivos a serem alcançados, começando por uma pergunta provocadora que anseia uma resposta. O escopo da investigação, nesse aspecto, tenderia a ser determinante; desejamos descobrir, desvendar algo suscitado por um questionamento. Depois tendemos a mergulhar nos compêndios, *papers*, teses e dissertações através das revisões bibliográficas sobre os nossos temas, selecionando o método de coletas de dados e a análise supostamente precisa que suporia uma narrativa concisa sobre algo que, por nossa vez, supomos ao definir determinado problema. Ao largo deste tipo de

condução investigativa passam perguntas sem respostas.

Em se tratando da pesquisa que tem como campo, o banal, misterioso e surpreendente cotidiano, exemplos de perguntas que escapam à etnografia qualitativa são inúmeros. Afinal, como a tradição da coleta de dados, as análises e os suportes teóricos convencionalmente especializados poderiam responder: *"Qual o professor, não acordou um dia e foi dar a sua aula por razão de apenas um aluno?"* (CORAZZA, 2006); evidentemente, não haveria erro em uma pesquisa qualitativa para quem acredita no resultado alcançável por esse tipo de procedimento. Contudo, buscamos, aqui, responder o que ainda não ousamos nos perguntar. Assumindo a poética epistemológica, sabemos que as perguntas, suas não respostas, as surpresas e os vazios, as repetições –metáforas da gagueira- tecem o acontecimento das realidades e dos saberes que ousamos alcançar, construir e desfrutar.

A proposta pós-qualitativa recorre à poética, à arte e ao seu poder sedutor de jogar com as aporias, a falta de sentido aparente, a suspensão da palavra em benefício da presença. Não estamos em direção de um objeto de estudo pelo qual iremos confrontar a realidade empírica e extrair uma resposta aos nossos problemas por meio de epistemologias convincentes, algum conhecimento científico, uma verdade comprovada. O nosso esforço, talvez, seja o de salvarmos a nós mesmos, autores das nossas próprias perguntas sem respostas, envolvidos na aventura do encontro com os coletivos que dão corpo e força à pesquisa, agora, ato criador e não necessariamente revelador. Antes, obra artística, que constituída das banalidades, fragâncias e dessentidos dos cotidianos, nos equilibraria a borda do fundo sem fundo humano.

A adesão afetiva e efetiva à perspectiva teórica e procedimental da pesquisa pós-qualitativa, não dispensa algumas considerações a respeito da importância das ações decoloniais que o campo da estética visual e imaginal, sonora e gestual propiciam na área curricular das artes na educação.

Situando a crítica à modernidade, consideramos importante sopesar as teorias fundadas pela modernidade em relação ao "colonialismo" e, conseqüentemente, ao racismo. Dimensões políticas que culminam na injusta distribuição de renda, na desigualdade e no genocídio em curso da maioria da população jovem do país, nas cidades e, das nossas escolas. De onde viemos e para onde ainda vamos quando

lecionamos artes ou pesquisamos as artes na educação básica: as escolas públicas populares do município do Rio de Janeiro. É deste espaço que emerge as reflexões pautadas e é para este espaço que nos projetamos como professores e pesquisadores. Os meandros da primazia do capital produziram, em articulação ardilosa e bem projetada, a superexploração e o genocídio ativo da população negra e menos favorecida, preta de tão pobre¹, com a finalidade da manutenção dos privilégios de um pequeno grupo ao sabido preço da desigualdade e da sempre revigorada ativação do racismo estrutural (BENTO, 2022) e nos preconceitos de toda ordem relativos à diversidade duramente violentada quando a estas se somam o desfavorecimento econômico. Sequelas da empreitada da modernidade, levam ao questionamento severo dos seus ditames epistemológicos. Não seria, portanto, com base em um sistema de pensamento que convive com as lógicas fundantes da desigualdade que se encontraria meios de superá-la.

A modernidade foi também o projeto colonialista e de desenvolvimento do capitalismo que usou e usa de maneira nem sempre ostensiva da mão de obra de pessoas escravizadas para a exploração predatória dos territórios invadidos ao sequestro das subjetividades por meio não mais, necessariamente da força física, mas, da sedução viciante do consumo, vício, como qualquer outro, jamais plenamente satisfeito.

A exploração capitalista segue em curso mantendo e se mantendo meio do desfavorecimento cada vez mais agudo e, não por acaso, dos descendentes da população escravizada no sul global. Não é um equívoco considerar que os estados colonialistas, Inglaterra, os países ibéricos, Portugal e Espanha, os Países Baixos, a França, a Bélgica entre outros, realizaram seus propósitos de dominação por meio da escravidão, do genocídio e etnocídio respaldados por teorias, ao mesmo tempo moralistas e cientificistas de raça, de modo a dar conta de representações desqualificadoras dos africanos, ameríndios e os não europeus de maneira geral, como inferiores e incivilizáveis. O universo da representação se apoia nas imagens visuais e na sedução do olhar. Por meio das imagens tudo pode ser criado e igualmente destruído.

Para o autor inglês Paul Gilroy (2012), a modernidade, o progresso e desenvolvimento são concepções que foram produzidas intrinsecamente com o racismo. E os estudos visuais evidenciam a força das pedagogias visuais, as imagens

como dispositivos de convencimento e afirmação de discursos e certezas, propiciando toda sorte de estratégia de invasão predatória nas redes de subjetividades, sobretudo das novas gerações.

É legado da modernidade que as culturas das diásporas fossem forjadas no processo de escravização e, a contrapelo e inevitavelmente, de adaptação criativa, luta e resistência dos escravizados. Em sua análise, Gilroy (idem) aponta para a particularidade da modernidade como fundadora do racismo e da resistência ativa dos grupos vilipendiados. Sobre este ponto a ciência moderna tem sua parcela de responsabilidade, pois, o projeto de dominação passou ao largo das reflexões mais profundas sobre as relações das concepções hegemônicas modernas até o surgimento dos "estudos culturais" que estimulariam o avanço da crítica aos postulados até então dominantes. E são essas novas abordagens e prospeções que permitiram avançar na compreensão de sutilezas das tessituras sociais até então eclipsadas pelas narrativas hegemônicas das ciências e das artes.

Não é novidade dizer que o cânone do pensamento moderno ocidental foi produzido a par e passo com os ditames da colonialidade, prevalecendo a naturalização do poder dos homens, brancos, europeus, patriarcalistas e colonialistas. A discussão sobre a modernidade e o racismo é pontuada aqui por esta perspectiva, pois foi sob a égide do pensamento cientificista cartesiano e do universalismo da centralidade europeia que se impôs pensar o mundo via a disseminação e autenticação das ideias e postulados de pensadores irmanados na hegemonia patriarcal. Semelhante ao uso dos conhecimentos desenvolvidos por Einstein para ser criada uma bomba de destruição em massa, o pensamento moderno ocidental serviu para ilações sobre escravidão, o antissemitismo e os etnocídios.

Rastrear as origens dos sinais raciais a partir dos quais se construiu o discurso do valor cultural e suas condições de existência em relação à estética e à filosofia europeias, bem como à ciência europeia, pode contribuir muito para uma leitura etno-histórica das aspirações da modernidade ocidental como um todo e para a crítica das premissas do Iluminismo em particular. [...] Gates enfatiza uma genealogia complexa na qual as ambiguidades na discussão de Montesquieu sobre a escravidão suscita respostas de Hume que, por sua vez, podem ser relacionadas aos debates filosóficos sobre a natureza da beleza e do sublime encontrados na obra de Burke e Kant. A avaliação crítica dessas representações da negritude [blackness] também poderia ser associada às controvérsias sobre o lugar do racismo e antissemitismo na obra de personalidades do iluminismo como Kant e Voltaire. [...] Essas questões tocam o cerne dos debates contemporâneos sobre o que constitui o cânone da civilização ocidental e como este legado precioso deve ser ensinado. [...] Existe aqui um argumento

de que investigações adicionais deveriam ser feitas sobre precisamente como as discussões de "raça", beleza, etnia e cultura contribuíram para o pensamento crítico que acabou dando origem aos estudos culturais. (GILROY, 2012 P. 44, 45 E 46)

Considerar tal constructo é inevitavelmente necessário à reflexão sobre o pós tudo. Sem alternativa, o pensamento humanista tomou como saída a reelaboração das histórias voltando os olhos e sensibilidade para a genealogia pertinente à cada produção cultural, política e científica pois o conhecimento e as práticas políticas e estéticas não poderiam continuar sendo dissociados do favorecimento ou condenação dos propósitos colonialistas. No aproveitamento das colocações de St Pierre sobre Foucault e Derrida e atentos aos estudos culturais e o pensamento de Gilroy, podemos inferir que as ciências parecem implicar na crítica às nossas práticas, situando nossas reflexões no momento teórico da atualidade nos estudos das ditas ciências humanas. No agitado mar da história, convém considerarmos as contribuições que a população explorada e subalternizada deu para o que se convencionou considerar “desenvolvimento”, não apenas pela eficiência da exploração da mão de obra manufatureira, mas, das contribuições invisíveis de seus modos de suportar as agruras da dominação. Modos de imprimir prazeres estéticos, mesmo que fugazes, em um mundo de imposições assustadoras. Ampliando e aprofundando as possibilidades de percepção, observamos a emergência da grandeza e da magnitude das heranças e poderio cultural dos subalternizados, energias culturais que mantém laços estéticos e alianças solidárias fundamentais à sobrevivência de grande parte das populações politicamente desfavorecidas. Certamente que muito do que não é visto, não o é simplesmente por não ser compreendido, não ser considerado no horizonte da percepção de nossos corpos. Identificamos geralmente o que nos afeta por ultrapassar nossas redomas de preconceitos, desatenção e anemia de memórias, quando só vemos o que nos diz respeito, o que cheira como os nossos desejos, o que vibra com as nossas intenções e aspirações, geralmente sob a interferência dos agenciamentos dos sistemas dominantes. Sistemas que fabricam desejos, impõem preferências e identificações lesivas. Falar sobre e com o outro, uníssono com o outro é ativar/criar memórias, cujo sentido no Brasil está inelutavelmente anelado à herança africana. Herança que nos deu corpos e cores, sensibilidades específicas e entre tantos outros valores o saber de que o que temos e trazemos no que somos e não possuímos: o corpo (Le Breton,

2012).

Nessa breve explanação das perspectivas que marcaram nosso trabalho, evitando sermos prescritivos, desejamos que nossas considerações estimulem aos que se dedicam ao ensino escolar, da arte e demais disciplinas à atenção ao universo enganoso e edificante das imagens, cujas oscilações entre o benefício e seu oposto depende, muito, da mediação crítica entre aprendizes e imagens ensinantes. Ações, como tentamos alertar, que dependem do acolhimento e aceitação dos corpos pulsantes, evitando as representações excludentes, interessadas e interesseiras como foram concebidas grande número das ilustrações que recheiam compêndios e apostilas didáticas, sobretudo aquelas voltadas para a utilização nas aulas de artes visuais. Pois, compreendemos que esse específico espaço curricular, ultrasensível à colonização cultural disfarçada de educação estética, é também vocacionado à discussão, crítica e preparo das novas gerações para o enfrentamento às citadas pedagogias das imagens ainda de uso, quase exclusivo, da economia do consumo e da neutralização de potências culturais, por meio da interdição ou da desqualificação derrisória.

Referências

BENTO, Cida. **Racismo Institucional**. In: O pacto da Branquitude. São Paulo: Companhia das Letras. 2022, p. 45-51.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 4**. São Paulo: 34, 1997.

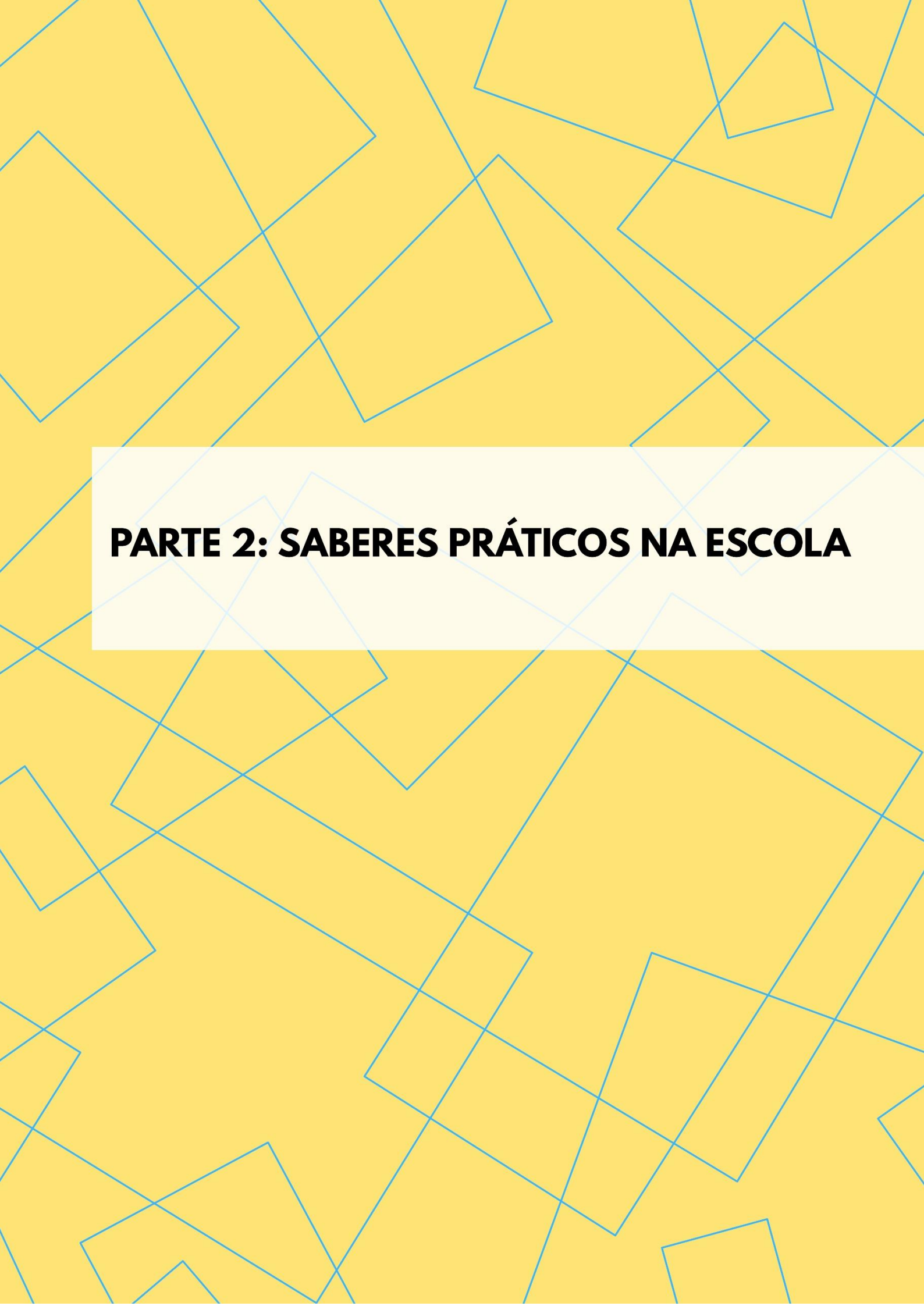
FILHO, Aldo Victorio. et al. **Alunos ensinam professores a ser professores na escola que não é mais escola**. Periódico de Educação UFSM, Santa Maria, v. 42 n. 3, p. 597-614 set./dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. Rio de Janeiro: 34/Universidade Cândido Mendes, 2012.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RECALCATTI, Massimo. **La hora de classe: por una erótica de la enseñanza**. Barcelona: Anagrama, 2016.



PARTE 2: SABERES PRÁTICOS NA ESCOLA

ESSÊNCIA DE TONS: OFICINA DE PINTURA MONOCROMÁTICA

Kizzy Cesário

O ensino da Arte, inserido no contexto da educação básica, é uma ferramenta fundamental no desenvolvimento dos estudantes. A arte-educação coopera para a identificação, valorização e experimentação da cultura através de práticas sensíveis e criativas que estimulam o desenvolvimento da criticidade. Com o ensino da arte podemos proporcionar uma assimilação mais extensa acerca das variadas manifestações de nossa cultura e história, oportunizando possibilidades de conexão com a sociedade através de suas próprias experiências.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a aprendizagem artística proporciona não só o estímulo técnico, mas também o exercício de protagonismo, autenticidade e colaboração via atividades utilizando diversas linguagens da Arte, explorando criação estética e poética (Brasil, 2018, p.474). A BNCC destaca a integração entre Arte e outras áreas de conhecimento como algo de extrema importância, pois a interdisciplinaridade é uma forma eficaz de desenvolver a percepção dos educandos estimulando a expressividade. Desse modo, para além da ampliação do domínio de fazeres, a experimentação em artes no meio escolar visa estimular manifestações individuais e coletivas, incluindo a reflexão sobre a diversidade do mundo em que estamos inseridos.

Podemos entender assim que há relevância da vivência em arte de maneira plural, via diferentes manifestações dessa linguagem, abrindo precedentes para que os discentes possam explorar novas formas de se comunicar, como o desenho, a pintura, a gravura, entre outras, ampliando habilidades cognitivas e emocionais. E, com isso, impactando positivamente, favorecendo a criação de uma visão cotidiana mais empática e sensível.

O ensino da Arte, inserido no contexto da educação básica, coopera para a identificação, valorização e experimentação da cultura através de práticas sensíveis e criativas que estimulam o desenvolvimento. Também permite que os discentes criem conexões profundas com o ambiente ao seu redor, identificando, apreciando e aprendendo a respeitar a diversidade existente nas expressões culturais. Todo esse

processo é fundamental para o desenvolvimento analítico dos estudantes e o estímulo à sua cidadania, à medida que o estudo nessa área é um meio que abre precedentes, proporcionando a eles terem ferramentas para se posicionarem com relação ao contexto que os cercam.

Ademais, a aula de arte é o espaço que promove formas diferenciadas das mais tradicionais que colaboram com a potencialização do desenvolvimento da aprendizagem. Com isso, impactando positivamente em seu autoconhecimento e desenvolvimento de senso crítico e criativo. Portanto, a Arte se apresenta como uma linguagem crucial para a promoção da transformação intra e interpessoal na escola, reverberando na comunidade escolar.

Ainda se tratando da BNCC, destaca-se na Competência Específica 3 a relevância do emprego das linguagens artísticas como forma de expressão. No início do ciclo escolar, a área é utilizada para estimular o desenvolvimento de habilidades consideradas primordiais para a progressão dos estudantes. Ao chegar no Ensino Médio, o aspecto reflexivo e analítico surge na abordagem da arte na área de Linguagens e Suas Tecnologias de maneira intencional, para estimular um uso mais consciente de diferentes formas de comunicação, considerando importantes aspectos como, por exemplo, ética e sociedade. Dessa forma, é possível a articulação com a cidadania, pois os estímulos da arte vão além da simples transmissão de conteúdos (Brasil, 2018, p. 485).

Outrossim, é importante ressaltar que essa competência reforça o estímulo a uma aprendizagem que estruture indivíduos ativos e comprometidos socialmente. Ao incentivar a produção e interpretação por meio da arte, os alunos poderão desenvolver seu pensamento crítico através de uma reflexão ativa, utilizando a produção estética como um caminho para interagir com o mundo de forma mais significativa e sensível.

A cor como recurso no ensino da Arte

Dentre a pluralidade de possibilidades e aspectos passíveis de serem abordados no ensino da Arte, podemos destacar a exploração da cor como recurso de caráter significativo ao longo da história. O uso das cores surge desde as primeiras manifestações artísticas e, de acordo com Ferreira (2019, p. 65-66),

A cor é um artefato cultural presente em toda história da humanidade. O homem produzia suas tintas com pigmentos naturais para representar seu cotidiano nas paredes das cavernas; entre caçadas, rituais e pinturas corporais, sua relação com o uso da cor foi crescendo e o aperfeiçoamento das tintas tornou-se fundamental para o desenvolvimento das variadas cores que hoje são feitas de diversos materiais naturais e sintéticos.

Ao longo dos tempos, diversas teorias sobre as cores foram criadas. No período helenístico (entre século IV a.C. a século I a.C.), os filósofos Aristóteles e Epicuro, respectivamente, apontaram teorias que discorriam sobre a cor ser ou não propriedade dos objetos. O primeiro acreditava nessa possibilidade, enquanto o segundo apontava que na verdade, a percepção da cor seria influenciada pela variação da iluminação a que os objetos estariam expostos (Ferreira, 2013, p. 29).

Mais aspectos relacionados a essa temática foram explorados por vários outros estudiosos que se destacaram, como Isaac Newton, no século XVII, que investigou manifestações cromáticas através de experimentos físicos. Suas pesquisas que permitiram a compreensão sobre como a cor se manifesta nos objetos em decorrência da luz absorvida e refletida. No século seguinte, Johann Wolfgang von Goethe defendia que a cor era um aspecto que existia além das propriedades físicas da luz, mas apontava também que os aspectos fisiológicos influenciavam na percepção cromática. Esses estudos foram importantes para a consolidação da concepção de cor-luz e cor-pigmento (Silveira, 2015, p. 25-27).

Com base nessas descobertas, compreende-se que, além de sua natureza, seja fisiológica ou física, a cor assumiu um papel de destaque nas manifestações das linguagens visuais. E, logo, se tornou fundamental na compreensão e criação de sentidos. Isso porque, não se limita a visualidade estética, mas também vem acompanhada de significados emocionais, culturais e simbólicos, que se alteram dependendo do contexto e uso, tornando-a imprescindível e dotada de poder expressivo e comunicativo.

Oficina de Pintura Monocromática: impactos e aplicações no ensino

Considerando esse contexto, Campagnaro e Silveira (2023, p. 432) destacam que

As cores podem ser entendidas dessa forma, como suportes de materialidade que ajudam a construir sentidos ao serem manipuladas. Mas as cores não são simplesmente dados passivos da natureza

À vista disso, a simbologia e as interpretações a partir das cores são influenciadas não só pela fisiologia ou escolhas estéticas, mas também pelo contexto social e político.

Propor atividades que englobem a reflexão sobre a cor no cotidiano escolar colabora para que os alunos se tornem aptos a entender as perspectivas sobre o assunto de forma histórica, técnica e no campo da subjetividade. Avaliando esse cenário, a proposta de atividade da oficina envolvendo a prática de pintura monocromática é uma possibilidade de proporcionar aos educandos uma experiência que traz a concretude do conceito por meio da experimentação. Nesse contexto, entende-se que a monocromia é o uso de uma cor e suas tonalidades em uma composição, e que, para criar uma escala monocromática utiliza-se um único matiz do Círculo Cromático, adicionando branco ou preto para criar mais tons (Ferreira 2013, p. 42-43; Silveira, 2015, p. 129).

O trabalho com a monocromia propicia a exploração da cor de modo significativo e mais profundo, viabilizando não apenas que o estudante domine uma técnica artística, mas também que reflita sobre todo o processo por trás do uso dos pigmentos, bem como sobre sua expressão pessoal e emocional. Essa oficina possui diversas finalidades, como o desenvolvimento de habilidades artísticas, pois estimula que o estudante use a pintura como meio de expressão e comunicação, além de incentivar a capacidade de se apropriar da técnica de pintura para explorar a noção de tonalidade e saturação da cor. Ao unir a percepção de sensibilidade estética e a autonomia no exercício da criatividade, reforça-se o potencial de utilizar a arte como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais.

Conjuntamente, o trabalho a partir de uma única cor desafia os estudantes a expandir horizontes criativos, uma vez que é uma tarefa que instiga a imaginação para a composição de um modo não tão usual no cotidiano escolar. Nesse sentido, ao fomentar a autonomia do estudante, incentivando a criação autoral e estimulando

sua criatividade durante o processo, desenvolve-se competências e habilidades que colaborarão para a criação de sua identidade artística.

A oficina propõe ainda a reflexão crítica, abrindo precedentes para que os alunos sejam capazes de apreciar e analisar suas produções e o processo criativo envolvido, partindo de um contato inicial com obras artísticas de diferentes épocas que dialogam com o conceito de monocromia. Para mais, há a possibilidade do desdobramento da atividade para a investigação da associação entre cores e emoções. Afinal, em diversas culturas, as cores costumam ser relacionadas a diversos sentimentos e sensações, fato que influencia nossa leitura de mundo e escolhas pessoais. Ao integrar conhecimentos de diversas áreas, como História da Arte, Teoria da Cor, Comunicação Visual e até Educação Socioemocional, a oficina de pintura monocromática se mostra relevante para a Educação Básica, pois pode ser utilizada dentro de uma abordagem interdisciplinar contribuindo para a progressão de conhecimentos.

Na atualidade, faz-se cada vez mais importante a presença e realização de propostas educacionais que contribuam para o enriquecimento da formação dos estudantes, preparando-os para enfrentar novos obstáculos ao integrar diferentes saberes. Atividades artísticas são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades motoras, como a acuidade visual e a coordenação motora fina, mas também são de grande relevância no desenvolvimento de competências socioemocionais. Isso se deve ao fato de que, ao longo do trabalho artístico realizado, são criadas oportunidades para a promoção do autoconhecimento, da empatia e da expressividade. Competências essas que são imprescindíveis para a formação de indivíduos, pois corroboram com sua capacidade de se relacionar de maneira saudável, tanto de modo intrapessoal quanto interpessoal.

Outrossim, a proposta da oficina de pintura monocromática valoriza o pensamento voltado para a diversidade imagética, fugindo do senso estético muito difundido de produções plásticas com contorno totalmente preto, luz branca e preenchimento policromático, que também são interessantes e relevantes, mas acabam sendo uma usual “zona de conforto” em aulas de artes. Ainda no tocante à diversidade, a pluralidade é explorada quando cada aluno pode trazer suas próprias experiências e referências para o processo criativo, além de poder observar o que seus colegas estão produzindo, ampliando seu repertório. Isso promove uma cultura

de inclusão, na qual todos se sentem valorizados ao poder criar suas representações do que compreenderam do conceito, encorajando a aprendizagem e celebrando as diferenças em cada processo individual que venha a se desenrolar.

A modernidade do século XXI traz para a sociedade uma necessidade cada vez mais latente da visualidade e de indivíduos que tenham a capacidade de se integrar e relacionar com a diversidade humana, cultural, espacial, estética e política. Nessa conjuntura, a prática na criação artística também prepara os educandos, já que estimula a capacidade de interpretar, criar e recriar significados.

Tendo como pontos-chave os fatores anteriormente citados, a presente proposta de atividade é direcionada para alunos da 1ª série do Ensino Médio¹⁰, uma fase crucial de desenvolvimento pessoal e social, na qual muitos demonstram curiosidade em explorar as artes visuais. Ao se tratar dessa fase escolar, na maioria das vezes, os estudantes não participam mais com tanta ênfase de atividades que estimulam a criatividade e o aprendizado por meio da pintura, diferente do que ocorre em segmentos de ensino anteriores (Ferreira, 2019, p. 69).

A partir dessa reflexão, é importante destacar que, como apontado por Candau (2013, p. 15), a

[...] consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes.

Desse modo, a oficina atende a essa demanda, oportunizando um momento lúdico e criativo para explorar e desenvolver tanto a curiosidade quanto às habilidades, explorando a diversidade de possibilidades a partir do uso da monocromia. Apesar de a oficina ter sido pensada inicialmente para atender a esse público-alvo, ela pode ser facilmente adaptada para o trabalho em outros segmentos de ensino, bastando considerar a forma de abordagem da linguagem e a possibilidade de um trabalho prévio para a exploração de conceitos como luz e sombra, elementos da linguagem visual e a própria Teoria das Cores, caso ainda não sejam tópicos de conhecimento dos estudantes.

¹⁰ Considerando o Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro para o Ensino Médio.

Visto que, no Ensino Médio, esses temas antecedentes já são parte do conhecimento prévio dos alunos, em razão de serem conteúdos normalmente abordados de forma vasta no currículo escolar, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, torna-se uma proposta interessante a ser trabalhada com esse público. Tendo em mente que a adolescência é uma época da vida em que a busca pela autoafirmação e pela identidade pessoal é intensa, atividades artísticas são mais uma forma de ofertar um ambiente seguro para que os jovens se expressem e descubram mais sobre si por meio de suas produções. Nessas circunstâncias, a arte permite a criação e a ressignificação de vivências, além da ampliação de repertório. Ao estimular o protagonismo juvenil, é incentivada a autonomia da criatividade, algo essencial para o amadurecimento emocional e intelectual dos discentes.

Essa proposta também traz como possibilidade o reforço nas interações sociais, extremamente importantes nesse período da vida, uma vez que promove um espaço onde todos podem interagir, observar, apreciar e aprender uns com os outros e, por conseguinte, fortalecer vínculos. Ainda destacando essa fase da juventude, é importante salientar que a vivência artística e a prática de processos criativos podem motivar escolhas futuras dos alunos, aguçando o interesse em áreas que valorizem a criatividade. Compartilhando suas criações na coletividade da sala de aula, os estudantes podem exercitar a escuta ativa, a colaboração com os colegas e a empatia, habilidades que são indispensáveis para a vida no meio social. Ademais, muitos jovens podem descobrir certa afinidade com áreas das artes visuais, o que pode impulsionar a escolha de carreiras futuras.

Para implementar a oficina, é necessário que se tome alguns cuidados, de modo que a experiência seja de fato produtiva e significativa. É preciso garantir segurança e acessibilidade aos materiais. Com esse propósito, deve-se variar os tamanhos dos pincéis e as quantidades de cerdas, bem como adicionar materiais extras que possam conferir outras texturas, permitindo, por exemplo, que pessoas com deficiência visual ou baixa visão explorem o trabalho por meio do toque. Ferramentas com adaptações no cabo, para melhor atender a quem tenha dificuldades motoras, também são uma possibilidade.

Também é um ponto essencial refletir sobre a adaptação do espaço físico em que a oficina será ministrada, garantindo mobilidade e conforto, de modo a assegurar que todos os estudantes possam participar da atividade em condições de equidade.

Outro aspecto importante é que a disposição dos materiais leve em conta a diversidade de possibilidades expressivas, permitindo que cada estudante encontre meios que melhor traduzam suas emoções e ideias.

Por fim, também é importante oferecer apoio individualizado durante a oficina, o que ajuda a garantir que alunos com diferentes tipos de dificuldade recebam orientação adequada e consigam explorar plenamente as técnicas de pintura. A inserção cuidadosa e flexível de adaptações, de acordo com o grupo que participará, poderá garantir que todos os alunos se beneficiem da experiência proposta, fortalecendo seu protagonismo.

Intencionando que a oficina venha a atender a diversos perfis de alunos e contextos do Novo Ensino Médio, a atividade pode ser integrada com outras disciplinas além de Arte, como eletivas ou disciplinas obrigatórias da área de Linguagens e Suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ou até Ciências da Natureza, de modo a explorar a relação entre Arte e outras formas de conhecimento. Como exemplo, pode-se abordar a simbologia das cores em diferentes obras literárias ou culturas, enriquecendo a experiência dos estudantes.

A interdisciplinaridade pode tornar o aprendizado mais significativo e dinâmico, propiciando que os alunos estabeleçam conexões e cruzamentos entre diferentes áreas de conhecimento. Uma possibilidade seria investigar a relação entre arte e ciência, tratando da percepção visual e da reação química dos pigmentos ou da influência da luz no conceito de cor e na experiência da produção de arte.

Outro possível desdobramento seria experimentar a aplicação do conceito em outras técnicas, como desenho, colagem, *assemblage* e arte digital, trazendo novas oportunidades para diversificar a investigação estética a partir da monocromia. Além disso, é possível inserir temáticas mais específicas para serem exploradas com a monocromia, como autorretrato, meio ambiente, a ilustração de um poema ou conto, dentre outros, ampliando assim o diálogo e a reflexão crítica entre os estudantes.

Considerar a incorporação de ferramentas digitais, como aplicativos ou programas de edição de imagem ou design gráfico, em um desdobramento da atividade também é uma opção interessante, pois pode enriquecer o momento e trazer inovação com um toque contemporâneo. A experimentação digital viabiliza outras perspectivas de criação que seriam mais difíceis de realizar apenas com

materiais físicos. Na oportunidade de a oficina ser ministrada em um ambiente que tenha recursos tecnológicos, integrar a proposta ao digital pode proporcionar dinamismo e criar a possibilidade de realizar um comparativo entre a prática analógica (pintura de modo tradicional) e a digital (utilizando recursos de edição de imagem, aplicativos ou programas de design). Essa abordagem também pode aproximar o grupo participante da contemporaneidade na arte, onde o uso da tecnologia e de habilidades técnicas, como o manuseio de softwares, pode ser útil em suas futuras experiências, sejam profissionais, acadêmicas ou pessoais.

A avaliação deve ser formativa, focada no processo em todas as etapas, destacando o engajamento e a participação dos estudantes, além da qualidade do produto final. Essa abordagem processual permite que ajustes sejam feitos ao longo da atividade, garantindo seu progresso e um melhor atendimento às necessidades da turma, levando todos os indivíduos a acompanharem o que é proposto. Esse modo avaliativo também favorece a aprendizagem colaborativa, na qual os alunos podem aprender em conjunto uns com os outros e fortalecer suas habilidades. Apesar de cada um produzir sua pintura individualmente, todos participam dos processos em conjunto, desde o momento da fruição até a produção e apreciação com análise final.

Esse modo de avaliar sugere um olhar diagnóstico diversificado em todos os momentos da proposta pedagógica, para assegurar a identificação de que o aluno conseguiu atingir os objetivos propostos. Dessa forma, o professor pode alterar a estratégia de ensino caso algum aluno não consiga acompanhar o conteúdo, integrar-se ou participar da proposta, cujo foco é o desenrolar da aprendizagem discente (Queiroz, 2019).

Com essa avaliação, é possível construir um processo reflexivo, levando os educandos a perceberem sua evolução ao longo da atividade, em vez de ser um instrumento classificatório. Por fim, organizar uma breve exposição dos trabalhos produzidos, mesmo que seja dispondo-os em sala ao fim da atividade, para que possam analisar suas produções e as dos colegas, é uma forma de envolver a turma como uma comunidade, incentivando o reconhecimento de suas produções e promovendo um espaço de troca de experiências. Isso pode se expandir e virar uma exposição aberta para a escola, de modo a destacar as produções realizadas e inseri-las fora da “bolha” da sala de aula, ampliando essa rede de experiências.

A proposta de exposição dos trabalhos, além de ser uma forma de valorizar a criatividade e o esforço empenhados pelos estudantes, também abre espaço para um diálogo entre a turma, favorecendo um momento de maior sensibilização com relação à produção realizada. Intencionando enriquecer esse momento, pode-se incentivar os alunos a refletirem e falarem, compartilhando com o grupo as inspirações para suas produções, seus processos e descobertas. Inclusive, da mesma forma, abrir espaço para que comentem as produções dos colegas, dando sua interpretação ou feedback, o que pode fortalecer ou criar vínculos entre os participantes e incentivar futuras iniciativas artísticas no espaço escolar. Como desdobramento, além da possibilidade de explorar a interdisciplinaridade, ampliar a exposição de trabalhos para o ambiente fora da sala de aula é uma maneira de envolver a comunidade escolar e aproximá-la de todo o processo realizado com os discentes na oficina, expandindo o alcance do trabalho e propiciando um espaço multiplicador de saberes e criatividade.

Sugestões de adaptações para a oficina em contextos diversificados

Com a intenção de promover a acessibilidade a pessoas com deficiência, é possível realizar algumas alterações que venham a favorecer a participação em patamar igual para todos os discentes, de forma igualitária. Para além das alterações no espaço físico, como a disposição dos materiais nas bordas das mesas para melhor alcance e organização da sala, pensando em um melhor deslocamento, podemos alterar alguns materiais a serem utilizados na prática.

Supondo que na turma possa haver casos de deficiência visual, baixa visão ou daltonismo, seria interessante fazer uso de materiais que possuam alguma textura, como tintas em gel, que são mais espessas que as tinturas tradicionais, ou cola colorida dimensional, pois permitem que se sinta a variação de superfície durante a pintura. Inclusive, pode-se acrescentar a opção de colagem para aumentar a camada de exploração sensorial. De forma adicional, também seria possível incorporar a linguagem *See Color*¹¹, para facilitar a associação da percepção cromática dos materiais utilizados. Também podem ser utilizadas Tecnologias Assistivas (TAs), como imagens de apoio apresentadas em relevo e com audiodescrição de seu conteúdo.

¹¹ Linguagem tátil das cores criada com Sandra Regina Marchi em 2019

Para atender a questões de dificuldade de comunicação ou alunos não verbais, podem ser oferecidas TAs personalizadas, como cartões ou pranchas de comunicação alternativa, abordando a temática e até comandos simples que possam favorecer a prática. Outra possibilidade de acessibilização motora, com relação ao material, seria o fornecimento de ferramentas ergonômicas ou de tamanhos variados, bem como a possibilidade de realizar a prática da pintura com membros do corpo: mãos, pés, palmas etc.

Mais uma possibilidade interessante, em qualquer contexto, é aproveitar a oportunidade da oficina para introduzir temas da cultura local como sugestão temática para a criação da turma, por exemplo, a exploração de elementos da natureza locais, práticas culturais da comunidade em que a escola está inserida ou até mesmo o resgate de elementos ou histórias que observaram e escutaram no cotidiano. Isso pode gerar mais engajamento durante a atividade e promover o interesse e o protagonismo dos educandos.

Para concluir, caso seja de interesse ministrar a oficina a um público mais jovem, como o do Ensino Fundamental, é significativo trazer a ludicidade na exploração do recurso da cor como uma estratégia de captação da atenção da turma. Ainda nesse objetivo de aproximar o grupo, a atividade pode ser explorada de forma mais simples, com painéis maiores ou cartazes, favorecendo uma abordagem que explore a coletividade. A temática da cor pode ser associada a elementos cotidianos, como emoções, ambientes e sensações, aproximando-se do universo infantojuvenil. A produção individual pode ser substituída por uma representação coletiva, em que se explore a monocromia partindo de uma mesma cor escolhida pelo grupo, promovendo não só o trabalho em equipe, mas também a tomada de decisões em um meio diverso.

Planejamento da Oficina

Título: Essência de Tons: Oficina de Pintura Monocromática

Técnica: Pintura

Tempo de Duração: 1h30min

Ano de Escolaridade Sugerido: 1º ano do Ensino Médio

Objetivo Geral:

Apresentar o conceito de monocromia e sua aplicabilidade na pintura.

Objetivos Específicos

- Analisar o uso da monocromia em obras de arte diversas;
- Produzir artisticamente aplicando o conceito de monocromia em técnica de pintura;
- Experimentar a criação autoral valorizando a diversidade estética.

Conteúdos Conceituais: Monocromia; Teoria da cor; Significado das cores; Composição.

Conteúdos Procedimentais: Observação e interpretação de obras de arte; Criação da paleta tonal; Aplicação prática da técnica de pintura monocromática.

Conteúdos Atitudinais: Valorização da expressão individual; Respeito estético; Cooperação e reflexão crítica.

Estratégias Metodológicas/Pedagógicas:

A oficina inicia com uma breve recepção de 5 minutos, acolhendo os alunos e apresentando o professor para criar um ambiente confortável para a atividade. Em seguida, o conceito de monocromia é apresentado ao grupo em cerca de 15 minutos, abordando o significado do termo e exemplificando como a monocromia utiliza diferentes tonalidades de uma única cor. Nessa etapa, é interessante mostrar imagens de apoio para ilustrar a criação de uma paleta tonal (clareando e escurecendo uma cor com branco e preto) e como ela pode ser aplicada em contextos artísticos para gerar profundidade e expressão.

Em aproximadamente 10 minutos, os alunos discutem a aplicação da monocromia em obras como "Estudo de nu para o 'Harém' ", de Pablo Picasso, e "Casarão (Monocromático)", de Vinícius Ramos. Essa análise permite observem como os artistas exploraram nuances e contrastes para criar efeitos visuais expressivos. Para melhor visualização, as obras podem ser apresentadas projetadas ou impressas a cores.

Após isso, o grupo é instruído a criar uma paleta tonal em uma escala monocromática. Com papel e materiais para pintura, os alunos escolhem uma cor base e, em cerca de 10 minutos, criam variações tonais clareando-a com branco e

escurecendo-a com preto. Por exemplo, ao utilizar azul, os tons escurecem à medida que se adiciona preto e clareiam com branco, expandindo a gama tonal.

Com a paleta pronta, os alunos passam à criação de uma pintura autoral, usando exclusivamente os tons de sua escala monocromática, em uma atividade de aproximadamente 40 minutos. Eles criarão uma composição livre figurativa ou abstrata, sendo incentivados a aplicar apenas os tons testados anteriormente, evitando o uso de preto e branco puros.

Para finalizar, todos os trabalhos são organizados em uma composição coletiva na mesa, no chão ou na parede, onde a turma realiza uma conversa sobre as experiências e desafios, com duração aproximada de 10 minutos. A oficina encerra-se com a reorganização do espaço.

Recursos Materiais: Imagens das obras: Estudo de nu para o “Harem”, 1906, de Pablo Picasso e Casarão (Monocromático), 2022, de Vinícius Ramos; imagem da escala e paleta monocromática (no caso de imagens digitais será necessário projetor e caso as imagens forem impressas é necessário que sejam coloridas); pincéis diversos e/ou esponjas; lápis grafite, borracha, tinta guache ou acrílica nas cores primárias (azul, vermelho e amarelo); secundárias (verde, roxo e laranja), branco e preto; papel A3 ou A4 que suporte tinta para a confecção da pintura (Canson 180/mg, Vergê, Papel 40kg, etc.); papel cortado em tamanho A5 ou A6 que suporte tinta para a confecção das paletas; potes/ tampas para a mistura de tintas e limpeza de pincéis.

Avaliação:

A avaliação da atividade será realizada de forma processual, com foco na participação dos alunos e na compreensão do tema proposto. Ao longo da aula, o professor deverá observar a interação e o engajamento dos estudantes durante cada etapa da atividade. Atentando-se aos alunos será possível identificar como cada um se relaciona com o conteúdo apresentado, se manifesta interesse, faz perguntas relevantes e/ou contribui para as discussões realizadas com o grupo.

Com esse tipo de avaliação será possível identificar o reflexo da compreensão da temática apresentada na produção artística de cada estudante. Em conjunto a isso, a avaliação do processo propicia analisar outros aspectos além da aplicação do conceito de monocromia, como a criatividade, a escolha de tons e a expressão individual que se manifestará nas produções. Sendo uma avaliação formativa, ocorre

de forma contínua, viabilizando a constatação de dificuldades, progressos e possíveis desdobramentos da proposta apresentada aos alunos.

Desse modo, torna-se possível oferecer retornos construtivos durante o desenrolar da atividade, auxiliando os participantes a refletirem sobre o processo criativo. Assim, ampliando seu repertório ao não se restringir ao resultado final, pois ele é a última ponta de todo um desenvolvimento do processo de aprendizagem e estímulo à ampliação de suas habilidades.

Esse tipo de avaliação oportuniza a criação de um ambiente onde o aprendizado é colaborativo, pois os alunos podem aprender uns com os outros durante a dinâmica da atividade. A abordagem formativa também instiga a autocrítica, pois incentiva os estudantes a analisarem suas próprias produções e a buscarem alternativas para melhorias e solução de problemas. Também permite a avaliação em conjunto da produção da turma, promovendo uma cultura de aprendizado voltado para o progresso integral dos participantes em todos os momentos, não só no tocante a habilidades técnicas, mas na evolução de seu pensamento crítico.

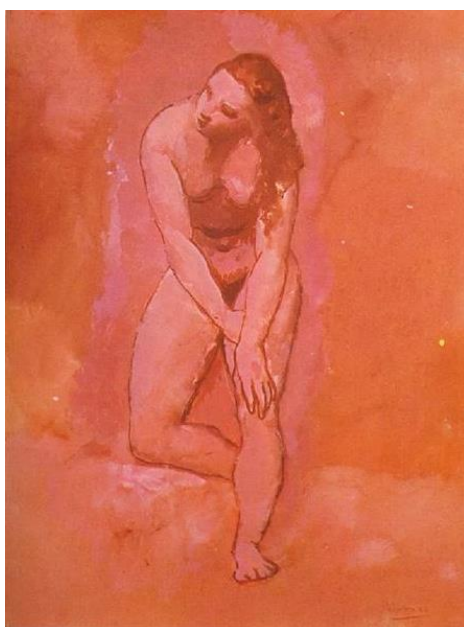
Anexo I - Imagens da Oficina

Imagem 1 - Estudo monocromático (2024).



Fonte: Extraído do Blog Alice Arte Educação.

Imagem 2 - Estudo de nu para o Harém (1906), de Pablo Picasso.



Fonte: Acervo do Museu Nacional de Belas Artes, Argentina.

Imagem 3, 4 e 5 - Registros fotográficos da oficina



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Referências

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro | Ensino Médio**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/slideshow/curriculo-mnimo-novo-ensino-medioc/258272973#1>>. Acesso em: 01 nov 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_e_mbaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 18 jul 2024.

Monocromia. **Blog Alice Arte Educação**. 9 nov 2010. Disponível em: <<https://alicearteducacao.blogspot.com/2010/11/monocromia.html>>. Acesso em: 18 jul 2024.

PICASSO, Pablo. **Estudo de nu para o “Harem”**. 1906. óleo sobre tela. Disponível em: <<https://www.wikiart.org/pt/pablo-picasso/nude-study-to-harem-1906>>. Acesso em: 01 nov 2024

RAMOS, Vinícius. **Casarão** (Monocromático). 2022. Oléo sobre tela 0,30 x 0,40cm. Disponível em: <<https://arttere.org/obras/7627/casarao-%28monocromatico%29>>. Acesso em: 01 nov 2024.

EXPRESSÕES FACIAIS

Aline de Oliveira

Treze anos de magistério na rede pública de ensino perpassaram por variadas estratégias de arte-educação. Inicialmente, sob influência da recém-graduação, o planejamento era mais teórico e com muitos elementos da História da Arte. Depois, os alunos apresentaram interesse em experimentar diferentes materialidades como papéis, riscadores, recorte e colagem, o que tornou a sala de aula um ambiente de exploração estética. Em alguns momentos, as propostas se iniciavam com um modelo afixado no quadro com fita crepe, e este servia de inspiração ou exemplo a ser copiado na realização do trabalho prático.

Conforme o tempo foi passando, as gerações mudaram e as atividades que antes tinham o tamanho de uma folha A4 e duravam cinquenta minutos, agora precisavam apresentar mais dinamismo, assuntos diversificados e diminuir o tempo que o estudante deveria empregar para realizar a tarefa. Dessa forma, iniciou-se a adoção da multimídia como ferramenta de ensino, e assim as imagens da Arte, os vídeos, músicas e modelos de atividades, passaram a ser apresentados em *slides* previamente elaborados. Isso evidencia também a necessidade de observar o tempo de planejamento, de confecção do material digital e trabalho para montar o projetor, o computador e a caixa de som nas salas.

Cabe aqui ressaltar que dificilmente existe um espaço direcionado exclusivamente para as aulas de Artes. Logo, quando o professor planeja a atividade, deve levar em consideração o peso do material que será carregado de uma sala para a outra durante todo o dia, como tesouras, réguas, pincéis e tintas.

Em conjunto com a dificuldade de continuar utilizando o material multimídia nas aulas, os alunos também expressaram a ideia de que o aprendizado deles apenas ocorreria ao copiarem textos e responderem a questionários, o que vai na contramão de uma atividade cuja proposta fosse realizar algo de forma totalmente prática. Então, o caderno sem pauta entrou ainda mais em cena, pois antes era usado como um portfólio das criações artísticas realizadas durante o ano letivo, mas a partir desse

momento, passou a ser um caderno para copiar pequenos conteúdos teóricos, que depois seriam desdobrados em desenhos ou releituras.

Areladas às questões de material e estratégias, é importante refletir sobre as necessidades pedagógicas de cada faixa etária. No caso deste relato, os alunos têm entre 6 e 12 anos de idade, e estão entre o 1º e o 6º ano do Ensino Fundamental. Assim sendo, cada idade, turma, aluno e escola têm suas especificidades. Então, mesmo trabalhando com uma única proposta em todas as turmas e com todas as idades, o nível de dificuldade e a forma de explicar variam, tanto para não ficar difícil demais para os pequenos, nem simplificado demais para os maiores.

Recentemente, as escolas municipais do Rio de Janeiro começaram a receber material do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja coleção a ser trabalhada com os alunos é escolhida pelo docente. A utilização desse recurso facilita o planejamento anual, pois antes da adesão da PNLD pela prefeitura, todas as atividades eram pesquisadas, elaboradas e impressas pelo professor. De fato, as aulas baseadas em leitura e escrita no livro possuem um caráter mais teórico, e caso queira inserir uma atividade criativa, deve-se complementar o conteúdo do livro didático.

Mais recentemente ainda (2024), a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro distribuiu uma apostila de Artes (Artes Visuais, Música e Artes Cênicas) com propostas práticas elaboradas pelos docentes da rede para todo o Ensino Fundamental. É interessante contextualizar a utilização do termo “Artes Visuais” em substituição ao termo “Artes Plásticas” no âmbito educacional:

Isso porque a concepção ampliou-se de artes plásticas – que abrangia as belas-artes – para artes visuais, por incorporar várias manifestações visuais como: desenho, pintura, escultura, gravura e artes gráficas, vídeo, cinema, televisão, grafite, animação (Pereira, 2010, p. 9).

Esses anos de magistério evidenciaram que não existe estratégia certa ou errada. Que teoria e prática, História da Arte e experimentação de materialidades, ou ainda computador e folha de papel podem coexistir em sala de aula. Toda atividade deve ser adaptada de acordo com o contexto da escola, da turma e dos alunos, inclusive de acordo com o temperamento e didática de cada docente – o que faz sentido para um profissional, pode não funcionar para outro.

A proposta apresentada a seguir obteve um resultado positivo ao ser realizada com os discentes. No entanto, deve ser adaptada e desdobrada de acordo com a vivência e escolha de cada professor, pois, segundo Novais (2023), “Aprender a ser flexível e adaptar-se às diversas situações em sala de aula é fundamental para o sucesso no ensino”.

É necessário que o educador compreenda que a Arte é uma área do conhecimento tão essencial quanto às demais disciplinas, pois promove o desenvolvimento de diversas habilidades e competências nos estudantes. Principalmente porque “Vivemos em um mundo de visualidades. Cercados por imagens, viver nos espaços urbanos é deparar-se com múltiplos estímulos visuais” (Pereira, 2010, p. 8).

Finalidades da proposta para Educação Prática

Esta proposta é direcionada para os anos iniciais do Ensino Fundamental e tem como finalidade apresentar uma sequência didática sobre as máscaras teatrais gregas de tragédia e comédia, simetria, expressões faciais com *emojis* e releitura do quadro “Os operários” de Tarsila do Amaral (1933).

Podemos perceber uma aproximação com a proposta triangular de Ana Mae Barbosa, pois une a análise da obra com a produção do aluno. Segundo essa abordagem, o ensino da Arte é “(...) elaborado a partir das três ações básicas que executamos quando nos relacionamos com a Arte: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar” (Rizzi in Barbosa, 2012, p. 72).

Relevância da proposta para a Educação Básica

O conteúdo da sequência didática inicia com a leitura de imagens sobre as máscaras utilizadas no teatro na Grécia Antiga, o que utiliza uma explicação teórica sobre esse conteúdo como ponto de partida para o restante da aula. A simetria é um tema interdisciplinar que é abordado tanto na Matemática quanto na arte-educação e contribui com o vocabulário técnico utilizado ao realizar o exercício da leitura de imagem.

Ao retomar às fisionomias características das máscaras da tragédia e da comédia, pode-se ampliar o tema para as expressões faciais utilizadas pelos atores na composição de seus personagens nas peças teatrais. E, ainda, sobre as emoções em um contexto que visa trabalhar as competências socioemocionais com os alunos.

A releitura de uma obra de Arte também é bastante utilizada como estratégia para instigar a produção prática dos alunos em sala de aula. No caso, o trabalho será uma colagem coletiva onde cada *emoji* confeccionado pelos discentes irá compor um cartaz inspirado no quadro de Tarsila do Amaral.

A sequência didática vai ao encontro da proposta de Ana Mae Barbosa, pois opera com “Ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura da obra de Arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra” (Barbosa, 2012, p.17). A autora percebe que o fazer artístico e criativo não está apenas em ‘criar algo novo’, pois “Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e necessidade são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver Arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano” (Barbosa, 2012, p.19).

Relações entre a proposta e o público almejado para a Educação Básica

A proposta foi pensada para crianças de 9 anos e abarca teoria da História da Arte, interdisciplinaridade com Arte, História, Língua Portuguesa e Matemática, além de inserir a Cultura Digital presente no cotidiano da maioria dos alunos. Ao utilizar atividades que são curtas e lúdicas, busca-se despertar o engajamento e a concentração dos alunos que se interessam pelos temas abordados.

De acordo com Barbosa (2012, p. 20), “Testemunhamos hoje uma forte tendência de associar o Ensino da Arte com a Cultura Visual”. O que corrobora com a escolha por realizar leitura de imagem tanto de obras da História da Arte – máscaras gregas e “Os operários” – quanto da Cultura Digital – *emojis*.

Cuidados a serem observados na implementação da proposta

Embora se trate de uma sequência didática onde uma atividade puxa a outra, e que elas se relacionam ao trabalharem a associação de diferentes áreas do

conhecimento, a ordem do conteúdo pode variar de acordo com as adaptações realizadas pelo professor.

Caso não tenha como projetar ou exibir o conteúdo de forma digital, pode-se fixar as imagens impressas no quadro utilizando fita crepe (esse tipo de material não suja o quadro e é mais fácil de manipular e de retirar do papel).

Sugestões para adaptações possíveis na implementação da proposta

Além das adaptações advindas das necessidades dos alunos e professores, e, ainda, do contexto histórico-social da escola, existe a possibilidade de adaptar uma mesma proposta para diferentes anos de escolaridade. Novais (2023), ao escrever sobre as adaptações do plano de aula, salienta que é importante conhecer o público-alvo ao qual a aula se destina. “Isso envolve compreender as características demográficas, culturais, linguísticas e sociais dos alunos, bem como suas habilidades acadêmicas e necessidades educacionais específicas”.

Um exemplo seria com estudantes de uma faixa etária mais baixa que podem apresentar dificuldades para recortar formatos simples como um coração ou uma estrela, e assim, o professor pode já levar os recortes prontos, enquanto no caso de alunos com uma faixa etária maior, seria interessante deixar que estes experimentem recortar as formas sozinhos. As turmas de alfabetização terão dificuldade em copiar textos longos, no entanto, as crianças do 5º podem copiar textos teóricos e até aprofundar o conteúdo com pesquisas em casa. Dessa forma, cabe uma adaptação que será mensurada pelo professor. Logo, “As questões feitas aos alunos devem ser suficientemente desafiadoras para a continuidade do processo e cuidadosamente adequadas à faixa etária e ao nível de conhecimento” (Pereira, 2010, p. 14).

O material de papelaria disponível na escola também interfere nas possíveis adaptações que podem ocorrer, uma vez que esta proposta utiliza papel, lápis de cor, tesoura e cola. Se a escola ou alunos não tiverem esse material, as atividades devem ser repensadas de acordo com cada contexto. Para Novais (2023), “O contexto escolar inclui fatores como localização, recursos disponíveis, políticas institucionais e a cultura da comunidade escolar”.

Planejamento da Oficina

Título: Expressões Faciais

Técnica: Pintura com lápis de cor, simetria com cola colorida, recorte e colagem

Tempo de Duração: 50 minutos

Ano de Escolaridade Sugerido: 4º ano

Objetivo Geral:

Analisar as características das expressões faciais das máscaras teatrais gregas de tragédia e de comédia.

Objetivos Específicos:

- Conhecer as máscaras da comédia e da tragédia do Teatro na Grécia Antiga;
- Observar a presença da simetria nas máscaras gregas, na borboleta e no coração;
- Identificar a simetria em desenhos e recortes com papel dobrado;
- Comparar as máscaras gregas com as emoções representadas nos *emojis*;
- Criar uma releitura do quadro “Os operários” de Tarsila do Amaral (1933).

Conteúdos Conceituais:

É fundamental elaborar um planejamento de aula que esteja alinhado às habilidades e competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois isso garante que o conteúdo abordado seja sólido e que a estrutura das aulas possibilite aos alunos atingirem os objetivos educacionais propostos. A sequência didática oferece uma maneira de apresentar as metas de aprendizagem de forma inclusiva e acessível, ao mesmo tempo em que se mantém flexível, respeitando as diferentes formas de aprender e, por que não, as distintas maneiras de ensinar.

A BNCC é um documento normativo que estabelece um conjunto coeso e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, garantindo assim, seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme determinado pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

As diretrizes de ensino têm como objetivo assegurar que todos os estudantes tenham acesso aos conteúdos pedagógicos de maneira igualitária, considerando e respeitando as especificidades do corpo discente e a diversidade cultural do país, para que “todos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver (Novais, 2023).

Outra estratégia importante é a interdisciplinaridade, que incentiva os alunos a estabelecerem conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Na sequência didática proposta, a Arte Visual foi explorada de forma integrada com as disciplinas de Teatro, História, Matemática, Língua Portuguesa e o desenvolvimento de Competências Socioemocionais.

- Teatro na Grécia Antiga

Código (BNCC)	Habilidade
(EF15AR18) Arte Teatro 1º ao 5º ano	“Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional” (Brasil, 2018, p. 203).
(EF15AR19) Arte Teatro 1º ao 5º ano	“Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.)” (Brasil, 2018, p. 203).

Os teatros gregos eram construídos nas encostas das colinas e tinham um formato semicircular com arquibancadas inclinadas, características que favoreciam a acústica, pois essa configuração permitia que todos os espectadores ouvissem claramente os atores já que a propagação do som era extremamente eficaz.

As máscaras representam dois gêneros teatrais que eram encenados no teatro da Grécia Antiga: a tragédia e a comédia. Os atores gregos usavam máscaras para que o público pudesse identificar rapidamente o personagem, suas expressões e emoções. Assim, um mesmo ator representava diferentes personagens na mesma peça teatral. Além disso, “Naquela época, apenas os homens podiam atuar e

alternavam as máscaras femininas ou masculinas de acordo com o papel que seria representado” (Iossi, 2021, p. 13).

- Simetria de reflexão

Código (BNCC)	Habilidade
(EF04MA19) Matemática Geometria 4º ano	“Reconhecer simetria de reflexão em figuras e em pares de figuras geométricas planas e utilizá-la na construção de figuras congruentes, com o uso de malhas quadriculadas e de <i>softwares</i> de geometria” (Brasil, 2018, p. 293).

Na simetria de reflexão, a figura ou o objeto é dividido em duas partes iguais por uma linha reta chamada eixo de simetria. Se desenharmos uma linha reta no centro dos rostos das máscaras gregas, de uma borboleta ou de um coração, o lado esquerdo será uma imagem espelhada do lado direito. A simetria é um conceito fundamental na geometria, mas também é amplamente explorada nas Artes, pois cria formas equilibradas e harmoniosas.

- Assimetria

A assimetria é a ausência de simetria em um objeto ou figura, o que significa que seus dois lados não são iguais. Em obras de arte, a assimetria pode ser usada para criar dinamismo e atrair o interesse do espectador, oferecendo uma sensação de movimento e originalidade. Um exemplo que aparece nesta sequência didática é a linha diagonal formada pelos rostos dos operários na obra de Tarsila do Amaral, que cria uma tensão assimétrica e sugere o movimento que o olhar do espectador deve realizar.

- Expressão facial como linguagem não-verbal

Código (BNCC)	Habilidade
(EF04LP18) Língua Portuguesa Análise	“Analisar o padrão entonacional e a expressão facial e corporal de âncoras de jornais radiofônicos ou televisivos e de entrevistadores/entrevistados” (Brasil, 2018, p. 127).

linguística/semiótica (Ortografização) 4º ano	
---	--

A linguagem não-verbal abrange os meios de comunicação que não dependem de palavras, sejam elas faladas ou escritas, para transmitir mensagens. As expressões faciais desempenham um papel fundamental na comunicação de emoções e sentimentos, utilizando características fisionômicas como sorrisos, olhos arregalados e bocas abertas, entre outras.

No contexto das máscaras gregas, elas são utilizadas para representar diferentes estados emocionais — trágicos ou cômicos — sendo percebidas pelo público por meio das variações nas fisionomias, que ampliam e intensificam o significado da performance, reforçando a atmosfera emocional da peça.

- Competências socioemocionais

A BNCC define dez competências gerais que devem ser desenvolvidas de forma transversal por todos os estudantes ao longo da Educação Básica. Segundo Novais (2023), “Essas competências englobam habilidades, atitudes e conhecimentos que são fundamentais para a formação integral dos alunos, como pensamento crítico, comunicação, resolução de problemas e responsabilidade socioambiental”.

A terceira competência geral da BNCC (Brasil, 2018, p.7) está relacionada à arte-educação, pois discorre sobre a importância de “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”.

A quinta competência aborda a Cultura Digital para que o aluno possa:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p.7).

Já oitava competência tem relação com o desenvolvimento socioemocional dos alunos no intuito de “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e

emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (Brasil, 2018, p.7). Dessa forma, a atividade de observar e nomear as emoções e suas características faciais, auxiliam no desenvolvimento dessa competência e da empatia em relação ao reconhecimento de suas emoções e do outro.

Conteúdos Procedimentais:

Esta sequência didática apresenta duas estratégias muito comuns na arte-educação – leitura de imagem e releitura de obras de Arte – conceitos que serão desdobrados a seguir:

- Leitura da imagem

Em 2010, a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro publicou um material pedagógico intitulado ‘Orientações Curriculares’ cujo objetivo era ampliar a discussão e oferecer diretrizes para o ensino-aprendizagem das Artes Visuais, estimulando a criação de ideias inovadoras e projetos significativos, que se conectem com a realidade dos alunos. Elaborado de forma colaborativa com a participação de professores, o material fortalece a prática pedagógica dos docentes do 1º ao 5º ano, valorizando e sistematizando conceitos e conteúdos específicos dessa área. Seu propósito é promover uma abordagem prazerosa, capaz de despertar a imaginação, a cognição, o diálogo e o fazer poético (Rio de Janeiro, 2010).

Este documento, que depois foi complementado pelo ‘Currículo Carioca’ de 2020, aborda a leitura de imagem nas aulas de Artes:

Assim, pensar a prática educativa na perspectiva da *leitura de imagens, considerando-as enquanto objetos culturais*, implica em promover o diálogo entre as diferentes produções imagéticas, refletindo sobre o seu caráter plural e multicultural, sobre os contextos histórico, social, político e econômico de uma sociedade. (Rio de Janeiro, 2010, p. 3)

Além disso, enfatiza que este exercício desenvolve a autonomia na relação dos alunos com a confecção de imagens, pois “Pressupõe que o aluno seja um fruidor e não somente um espectador das produções imagéticas, enfim que interaja, participe, dialogue, estabeleça relações, construindo conhecimento a partir do que lhe é apresentado” (Rio de Janeiro, 2010, p. 4).

Barbosa (2012, p. 19) enfatiza que o papel da arte-educação na escola é confirmada pela necessidade de proporcionar a alfabetização visual aos estudantes. Com isso, o exercício da leitura da imagem trabalha a construção de um vocabulário tanto para ler e criar sentido para as imagens da História da Arte quanto para ler as imagens do cotidiano (Pereira, 2010, p.8).

quando uma forma é criada a partir de um jogo simbólico daquela linguagem, utilizando o vocabulário próprio, são criadas imagens (ou sons, ou movimento) passíveis de leitura, pois se constituem num conjunto de ideias organizadas em determinada forma (Pereira, 2010 p. 9-10).

Ou seja, a leitura de imagem pode ser ensinada e aprendida por meio de exercícios, treino, construção de bagagem cultural e vocabulário técnico das diferentes linguagens artísticas. Para Pereira (2010, p. 10), “É necessário saber ler a obra para poder atribuir sentidos a ela. Na sala de aula, a criação artística parte de linguagens. São as maneiras de transformar ideias em formas visuais”.

- Releitura de uma obra de Arte

Ao ler uma obra de Arte, além de construir um vocabulário para falar das criações artísticas, também faz os alunos perceberem os elementos da obra como ponto, linha, cor, escolhas estéticas, dentre outras. Assim, também aumenta a bagagem de possibilidades estéticas para suas produções. Essas criações podem ser livres ou a partir de releituras de obras de Arte.

Criar uma obra de arte vai além da utilização da linguagem (desenho, pintura, escultura), vai além do domínio técnico, porque criar uma forma demanda reflexão, conhecimento sobre o objeto. Além disso, a obra de arte comunica ideias (Pereira, 2010, p. 9).

O professor desempenha diferentes papéis na educação como mediador entre aluno e conteúdo, ou ainda como propositor, pois suscita a produção criativa e artística. “A produção é, ao mesmo tempo, resposta, solução e transformação. Há, na criação artística do aluno, uma tentativa de corresponder ao que foi pedido, mas também de revelar a si mesmo. Na criação há uma marca pessoal” (Pereira, 2010, p. 12).

As propostas de atividades podem ter diferentes gatilhos motivacionais e propósitos. Uma das estratégias para propor atividades aos alunos é a releitura de

uma obra de Arte, que não deve ser vista como uma cópia sem reflexão já que trabalha com criatividade dos alunos.

Conteúdos Atitudinais:

Uma possibilidade de aplicação desta sequência didática seria a seguinte:

1. Apresentar e contextualizar imagens das máscaras gregas de tragédia e comédia, além dos teatros nas encostas das montanhas;
2. Perguntar aos alunos: Quais são as emoções que eles identificam ao olhar para as máscaras teatrais? (tragédia e comédia) Quais as duas partes do rosto que mudam de uma emoção para a outra? (olhos e boca) Se eles conseguem imitar os dois rostos das máscaras?;
3. Observar a presença da simetria em diferentes imagens como as máscaras gregas, as asas de uma borboleta ou em um coração;
4. Atividade 1: Completar o desenho de uma casa respeitando a simetria. Dobrar uma folha ao meio e recortar a metade de um coração, para quando o aluno abrir a folhar, ver o coração completo e simétrico (pode colorir e fazer um cartaz coletivo);
5. Comparar as máscaras gregas com as emoções representadas nos *emojis*;
6. Escolher um *emoji* para desenhar em um círculo. Recortar e colar em um cartaz coletivo/colaborativo para realizar uma releitura do quadro “Os Operários”.

O livro didático Diálogos do 2º ano sugere outras atividades sobre simetria:

Proponha aos estudantes que trabalhem com a malha pontilhada, exercitando a simetria da figura. Peça que dobrem ao meio a folha com a malha pontilhada e completem o outro lado da folha de forma simétrica. Em seguida, eles devem pintar com guache [ou cola colorida] somente um dos lados da figura, seguindo limites dela. Solicite, então, que dobrem a folha, delicadamente, e abram-na em seguida. Oriente-os a deixar a tinta secar (Consani; Jorge; Cirilo, 2021, p. 16).

Código (BNCC)	Habilidade
(EF15AR02) Artes Visuais	“Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.)” (Brasil, 2018, p. 201).

Elementos da linguagem	
Ensino Fundamental	

Durante e após a aplicação da sequência didática, espera-se obter um maior engajamento dos alunos, principalmente por conta da presença dos *emojis* – um tema atual e do cotidiano da maioria dos alunos e da Cultura Digital. Novais (2023) pontua que “Isso ajudará a tornar o conteúdo mais interessante e significativo, além de facilitar a compreensão dos conceitos abordados”.

A escolha de um tema que faça com que os alunos se interessem ou ainda, que aprendam de forma ativa e envolvente é de extrema importância. Novais (2023) aconselha que “Ao escolher temas e títulos, busque variar as abordagens e os tipos de atividades propostas, garantindo um equilíbrio entre teoria e prática, individual e coletivo, e entre atividades mais lúdicas e desafiadoras. Isso contribuirá para manter os alunos envolvidos e motivados ao longo do processo de aprendizagem.”

Estratégias Metodológicas/Pedagógicas:

Existem diferentes formas de aprender: há alunos que preferem apenas ouvir o conteúdo, outros fixam melhor copiando textos, ou ainda têm aqueles que se concentram mais assistindo a um vídeo. Outra característica é a possibilidade de trabalhar o conteúdo com a estratégia “mão na massa”, muito comum nas aulas práticas de arte-educação. É importante buscar apresentar o conteúdo de diferentes maneiras a fim de atingir os objetivos pedagógicos.

Segundo Novais (2023) as metas de ensino “estão relacionadas às estratégias, abordagens e práticas pedagógicas que os professores utilizam para facilitar a aprendizagem dos alunos e para melhorar a qualidade e a eficácia do ensino.” Assim, para facilitar a aprendizagem dos alunos e atingir os objetivos propostos, Novais (2023) cita um exemplo de meta: “Promover um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo na sala de aula”.

Além de levar diferentes formas de aprender em consideração, uma outra abordagem é a ludicidade, que deixa a aprendizagem mais prazerosa. “Crie um ambiente inclusivo: Crie um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor, onde todos os alunos se sintam respeitados e valorizados” (Novais, 2023).

A inclusão também está relacionada com as adaptações e suportes adicionais às “habilidades e necessidades individuais dos alunos, incluindo alunos com deficiências ou necessidades educacionais especiais” (Novais, 2023).

Recursos Materiais: Para esta sequência didática os materiais necessários são: riscadores, cola colorida, tesoura, cola e imagens impressas.

Avaliação:

O processo avaliativo acompanha o progresso contínuo dos alunos, permitindo ajustes nas aulas conforme os resultados obtidos. Ao identificar lacunas, é possível propor novas estratégias que favoreçam e aprimorem o aprendizado. Além disso, ela deve monitorar o desenvolvimento dos estudantes em relação às atividades propostas e às habilidades estabelecidas nos objetivos geral e específicos.

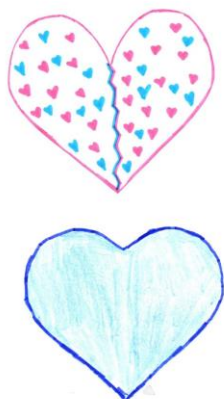
Existem dois tipos principais de avaliação: a avaliação formativa ocorre durante a observação de todo o processo de aprendizagem “para identificar áreas de sucesso e áreas que precisam de maior apoio e intervenção” (Novais, 2023). Já a avaliação somativa, geralmente é realizada no final de um período (como um bimestre, por exemplo) e tem o objetivo de medir o desempenho do aluno.

A avaliação pode ser adaptada de acordo com as necessidades da turma e dos alunos. Outros métodos avaliativos são: observação da participação dos alunos durante as atividades, testes, trabalhos, pesquisas, apresentações orais, autoavaliação e roda de conversa sobre impressões, expectativas e sugestões sobre as atividades e/ou conteúdo. Os critérios avaliativos devem ser mensuráveis de acordo com os objetivos pedagógicos.

Nesta sequência didática, o processo avaliativo ocorrerá a partir da participação dos estudantes, tanto na parte teórica, ao responderem aos questionamentos, quanto no engajamento e dedicação ao realizarem as atividades práticas. Além disso, a avaliação possui pontos individuais, ao confeccionarem o *emoji*, e coletivos, ao realizarem o cartaz da turma com a releitura da obra “Os Operários”.

Anexo I - Imagens da Oficina

Imagem 1, 2, 3 e 4 - Imagens auxiliares.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Referências

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte** [livro eletrônico do Kindle]. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/Inquieta%C3%A7%C3%B5es-mudan%C3%A7as-no-ensino-arte-ebook/dp/B07GBGR37N>> Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação infantil e ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27 jan. 2025.

CONSANI, Marciel; JORGE, Filippa; CIRILO, Roland. **Diálogos: Arte: 2º ano**. 1. ed. São Paulo: Editora Ática S.A., 2021. (Diálogos).

IOSSI, Flávia Delalibera (Org.). **Buriti mais arte: manual do professor**. Obra coletiva. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2021. (Buriti mais arte; v. 2).

NOVAIS, Wesley. **Plano de aula: domine a arte de criar planos de aula inovadores e efetivos**. [livro eletrônico do Kindle]. 31 maio 2023. Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/Plano-aula-Domine-inovadores-efetivos-ebook/dp/B0C6TWN3K8>>. Acesso em: 27 jan. 2025.

PEREIRA, Katia Helena. **Como usar artes visuais na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p.7-23.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas [Artes Visuais]**. Rio de Janeiro, 2010.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 68-76.

OFICINA DE ESCULTURAS EM PAPEL

Lisiane de Aguiar Tavares

O presente artigo tem como propósito refletir as diferentes perspectivas que orbitaram sobre o tema abordado na Oficina de esculturas em papel, desenvolvida no Projeto de extensão “As Artes na criação curricular das escolas”, no Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Foi proposto pelo coordenador do projeto de extensão, Victor Junger, que os professores da Educação Básica desenvolvessem oficinas para graduandos do curso de Artes a partir da práxis pedagógicas de cada mediador. Assim, pensando nos desafios cotidianos vividos no espaço escolar, nos conteúdos trabalhados e, em especial, nos conteúdos pouco contemplados nos planejamentos (porém não menos importantes), surgiu o desejo de trabalhar com objetos tridimensionais. Dessa forma, a oficina foi concebida a partir das possíveis áreas de sombra na prática cotidiana da sala de aula. Sendo assim, surge a ideia de construção de objetos tridimensionais com papel, recurso viável por não gerar resíduos líquidos – como no caso de pintura e argila –, e por ser um material de fácil limpeza e facilmente encontrado na escola.

Primeiramente, agradeço pelo espaço de troca e de diálogo entre a universidade e a escola básica. Nós, docentes de Arte, frequentemente somos os únicos professores de nossa disciplina na instituição em que trabalhamos devido à pequena carga horária que nos cabe e, assim, acabamos por abraçar todas as turmas da escola. Consequentemente, somos tocados pela solidão pedagógica devido à falta de pares com quem compartilhar trocas, não apenas em relação às propostas e conteúdos específicos, mas também às reflexões, percepções e angústias do ensino da Arte. Acabamos isolados nos espaços de aula.

Outro ponto frequente é como a comunidade escolar se relaciona com o componente curricular de Arte. Isso porque ainda perdura no imaginário social, de modo mais amplo, a ideia de que a arte é somente para relaxar dos momentos tensos das matérias consideradas importantes, com ênfase no fazer e participação ilustrativa para os conteúdos das outras disciplinas. Somos lembrados e requisitados nas comemorações e

efemérides. A meu ver, afirmamos a cada aula que o ensino da arte figura no campo do conhecimento não apenas da práxis, mas elucidando a sua função e importância para o desenvolvimento dos sujeitos de modo integral diante da comunidade escolar.

O saber do docente se estende para além dos conteúdos conceituais no campo da arte, pois percebo que muitas foram as lacunas na minha formação acadêmica de docente. Cada instituição em que trabalhei foi me forjando profissionalmente. Aprendi no cotidiano escolar a trabalhar em equipe e a conhecer o aluno como sujeito, sem idealização. Somos todos atores e construtores dos processos que envolvem as aprendizagens.

Trabalhei por vários anos na Educação Infantil em uma escola associativa, construtivista, em Niterói. Por ser uma escola associativa, as decisões são coletivas. Nela, houve um grupo de estudos que possibilitou a pesquisa sobre a teoria piagetina e dos autores construtivistas, como Emília Ferreiro, Lev Vygotsky e Henri Wallon. A práxis na Educação Infantil me permitiu perceber o desenvolvimento da criança de modo mais harmonioso, já que não há a fragmentação das disciplinas, de desenvolver as propostas a partir dos interesses dela e, em especial, constatar a importância da pesquisa entre teoria e prática coordenadas entre si, constituindo parte de um mesmo contínuo. O estudo, a pesquisa e a discussão constante do professor visando reconstituir, comparar e refletir sobre sua prática articulada com os pressupostos epistemológicos de Piaget, corrigindo, mantendo ou acrescentando os aspectos propostos e trabalhados. Assim, me arrisco dizer que nos falta Arte nas licenciaturas, como também pedagogia no ensino da Arte.

Saber ensinar Arte vai além de conhecer a arte e seus produtores. Precisamos conhecer os alunos com quem vamos trabalhar, em qual fase do desenvolvimento infantil se encontram, qual sua realidade social, quais são suas questões emocionais e suas curiosidades. Muitos são os conhecimentos e habilidades exigidos aos docentes para decidir qual melhor estratégia para determinado grupo.

Muitos têm sido os desafios na prática cotidiana do ensino da arte. Carga horária e tempo hora/aula reduzidos, número significativo de turmas, a modulação crescente do aumento do número de alunos por turma, já que, na maior parte das escolas, não há salas de Arte. Este fato limita quais atividades devem ser trabalhadas, já que em cada mudança de hora temos que mudar de espaço físico, sem ter onde deixar o material secando, e ainda precisar deixar o espaço da sala limpo para o próximo colega que está esperando na porta

– sem contar com a quantidade de material que necessitamos e precisamos preparar e transportar de um espaço para outro.

Nas turmas do 1º ao 5º ano de escolaridade, da E. M. Sítio do Ipê, em Niterói, os alunos receberam no início do ano um kit escolar contendo caderno de desenho. Partindo do pressuposto de que o conhecimento se constrói com experiências desafiadoras, busco trabalhar com intervenções, de modo que o aluno solucione problemas, aprenda a compartilhar o material, ajude os colegas e, enfim, aprenda a conviver melhor.

Foi proposto que, a partir de uma dobradura, linha, textura, manchas, formas, etc., o aluno criasse uma cena com figura e fundo, color e acabamento. Em uma dessas aulas, propus a dobradura do tradicional barquinho de papel, para que depois ele fosse colado no caderno para completar a cena. De repente, foi uma enxurrada de questionamentos de como deveriam colar o barco na folha. Respondi que de modo que pudéssemos fechar o caderno e guardar na mochila, pois não temos como guardar na sala de aula. Não satisfeitos, arrancaram a folha do caderno, colaram o barco no papel e construíram o desenho com olhar em perspectiva área. Naquele dia, muito felizes, levaram o trabalho na mão.

Durante dias fiquei pensando em como uma proposta simples foi, ao mesmo tempo, uma fonte de tantas descobertas. E, na praticidade, a sobrecarga de trabalho e as normas institucionais limitantes me fizeram refletir sobre áreas de sombra dos conteúdos pouco observadas e, assim, com a avaliação, redirecionar o que está sendo proposto.

Na relação ensino-aprendizagem comparecemos com a totalidade de dimensões de que somos. O ser profissional funde-se, amalgama-se com valores, os quais trazem da formação familiar, das relações pessoais, da vida acadêmica, dos gostos pessoais, das vivências culturais, etc. todos esses elementos entram no jogo de relações e percepções, onde estabelecemos concepções e conceitos, construindo as distintas maneiras de estar no mundo. Que, por sua vez, estabelecem quais as práticas pedagógicas elegemos como fundamentais. Assim sendo, as experiências e a história pessoal ganham destaque à medida que contribuem para a construção do sujeito, dos distintos atores que irão interagir na rede de relações que se estabelece ao longo do processo de aprendizagens.

Deste modo, o diálogo construído na oficina e no presente artigo está pautado na experiência docente na Educação Básica, em especial no Ensino Fundamental I, 1º ao 5º ano de escolaridade. A relevância da proposta reside no intercâmbio entre a formação

docente e a práxis pedagógica, do que pode ser observado para além da atividade. Pensar no ensino de Arte nos anos iniciais é refletir sobre a função da arte para as crianças nesta faixa etária, assim como também, as distintas fases do desenvolvimento infantil com suas potencialidades e habilidades, tendo em vista que são crianças de 7 a 11 anos. Para tal, precisamos definir qual o conceito de criança adotaremos. Crianças vivem suas infâncias em contextos específicos como:

agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas [...] a infância está inter-relacionada a outras categorias estruturais como classe social, grupos etários e de gênero. Os arranjos dessas categorias afetam diretamente as crianças em tempos e espaços distintos. Destaca que as crianças afetam e são afetadas pela sociedade. (CORDEIRO apud CORSARO, 2011, p. 15)

Deste modo, temos como concepção de crianças como seres ativos, produtores de cultura, capazes de criar, observar e selecionar os elementos da cultura para a resolução de problemas e abertura a novas possibilidades de conhecimento. Assim, a Arte está no âmbito do fazer humano de dimensão individual e coletiva. Para a criança, a arte é geradora de mundos, da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais contribuindo na construção do repertório cultural e sensível.

As linguagens artísticas possuem um papel fundamental no processo de formação humana nos princípios éticos como a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum, as identidades e singularidades. Tem papel primordial na formação das percepções visuais, sonora, tátil, ao estímulo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da corporeidade e seus deslocamentos no espaço.

A criança, desde que nasce, depara-se com um repertório de símbolos e significados construídos pelas gerações que a precederam e, participando das práticas culturais do seu grupo, reconstrói os significados do mundo físico, psicológico, social, estético e cultural. O mundo simbólico será conhecido e ressignificado no convívio e no acesso aos jeitos de pensar e fazer e aos códigos, entre eles os códigos da Arte.

[...] é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiúra, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 42)

A organização de sentidos para esse mundo simbólico, à disposição das crianças, é um ato criador ao mesmo tempo individual e coletivo. Ao reconstruir os sentidos das experiências para si, a criança articula as experiências externas às suas possibilidades de percepção e leitura de mundo. Neste sentido, não apenas reproduz o que percebe, mas cria outros sentidos, usa a imaginação para preencher os vazios de sua leitura de mundo, articulando significados próprios para o que observa e percebe. Interage com manifestações artísticas, estéticas e comunicativas do ambiente e, nessa interação, entra em contato com o contexto social e cultural que permeia a estruturação do senso estético presente em seu cotidiano.

O processo artístico permite que a criança atuando expressivamente aprenda e vivencie formas de ser e de estar no mundo. O desenvolvimento dessa expressão infantil acontece junto com seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e resulta do exercício do conhecimento do mundo.

Exercício esse de construir noções a partir das suas experiências sensoriais e/ou corporais. A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro.

[...] durante as criações ou fazendo atividades de seu dia a dia, as crianças vão aprendendo a perceber os atributos constitutivos dos objetos ou fenômenos à sua volta. Aprendem a nomear esses objetos, sua utilidade, seus aspectos formais (tais como linha, volume, cor, tamanho, textura, entre outros) ou qualidades, funções, entre outros... Para que isso ocorra é necessária a colaboração dos outros – pais, professoras, entre outra - sozinha ela nem sempre consegue atingir as diferenciações, muitas vezes sua atenção é dirigida às características não - essenciais e sim às mais destacadas dos objetos ou imagens, como por exemplo, as mais brilhantes, mais coloridas, mais estranhas. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 49)

Nesse sentido, as crianças criam, experimentam, vivenciam o tempo todo, interagindo com a arte de forma implícita, portanto é importante a troca com o outro para que possa diferenciar e perceber características essenciais do processo de criação. O ensino da Arte é muito mais amplo que ilustrações e metodologia para alcançar um fim, mas, sim, experiências, descobertas, construção de conceitos.

Definidos quais os conceitos de criança e da arte que adotaremos, podemos compreender qual a sua função para a construção de mundo para as crianças. Assim, precisamos considerar as potencialidades em cada fase do desenvolvimento infantil. Conhecer cada etapa que a criança se encontra nos permite propor ações e tarefas que

sejam significativas e contribuam para que avance para outras etapas no seu desenvolvimento.

Adotaremos a teoria de Jean Piaget. Em sua teoria, o desenvolvimento da criança se assenta no desenvolvimento biológico, no qual a inteligência é alicerçada sobre um equipamento biológico inato que se desenvolve numa sequência pré-determinada. O conhecimento cognitivo não se consolida apenas na experiência (empirismo), nem tão pouco no pensamento (racionalismo), mas em uma simbiose complexa entre estes dois universos epistemológicos. Os processos cognitivos da criança e adolescentes são estudados por Piaget através de observações empíricas dos comportamentos e falas desses indivíduos.

O conhecimento vai se consolidando de forma gradativa, passando de um estágio para outro e, assim, vão se incorporando ao desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes. Nos estágios do desenvolvimento cognitivo do sujeito, ele descreveu seis etapas através das quais a criança se desenvolve de forma gradativa. Passando por período de reorganização e seguidos por períodos de integração, consequentemente, um novo estágio é alcançado e as mudanças são assimiladas. Cada estágio resulta do anterior e prepara para a etapa seguinte. Sua posição epistemológica está pautada no construtivismo, em que o conhecimento se dá por descoberta e pela interação entre sujeito e objeto. Dessa forma, o sujeito tem papel ativo e decisivo na construção e no desenvolvimento de seu conhecimento.

Piaget enfatiza os processos de assimilação e acomodação que se constroem a partir da adaptação. Portanto, a inteligência é uma forma de adaptação do sujeito ao meio, no qual o desenvolvimento da cognição se dá pela incorporação de elementos extraídos do meio de convívio, o processamento e a acomodação, pois esta é a transformação do sujeito com a modificação ou criação de estruturas de trânsito cognitivo, que vai problematizar e logo após acomodar novas concepções e percepções.

Os estágios de desenvolvimento do sujeito estão divididos em, basicamente, quatro etapas:

- Estágio sensório-motor 0-2 anos é a primeira fase do desenvolvimento cognitivo de uma criança, que se estende do nascimento até a idade em que a criança começa a falar, por volta dos dois anos.

Nessa fase, o bebê começa a interagir com o mundo ao seu redor, explorando-o através dos sentidos e movimentos; desenvolve reflexos e controla-os; começa a compreender que os objetos continuam a existir mesmo quando não os pode ver; aprende que é um ser separado dos objetos e das pessoas que o rodeiam, percebe que as suas ações podem fazer com que coisas aconteçam no ambiente; aprende ações físicas; como engatinhar e andar; aprende a linguagem das pessoas com quem interage.

A inteligência sensório-motora é a inteligência que precede o aparecimento da linguagem e caracteriza-se por ser essencialmente prática.

- Estágio pré-operatório 2-7 é quando começam a dominar a linguagem e os símbolos de comunicação; começam a imitar, representar, imaginar e classificar, por exemplo, a palavra carro pode gerar a imagem mental de um carro, mesmo que não tenha nenhum na sua frente;
- Estágio das operações concretas 7-11 anos onde nas operações concretas há uma representação mental das ações, o pensamento é concreto e existe relação entre os objetos;
- Estágio das operações abstratas 14-15 anos. No estágio das operações abstratas se inicia entre 11-12 anos, então surgem novas operações geradas a começar pelas precedentes, a lógica das proposições. Este é o período em que o pré-adolescente consegue se libertar do concreto e passa a situar o real a um conjunto de transformações possíveis, situando o real em um conjunto de transformações levando à capacidade de abstração, do raciocínio hipotético-dedutivo, do raciocínio experimental, do pensamento formal, proposicional.

No estágio pré-operatório, ao engatinhar, a criança ao experienciar com seu corpo constrói noções de espaço, por exemplo, se ela cabe, ou não, na caixa de papelão que quer entrar. Tais vivências e experimentações são de fundamental importância na formação do pensamento infra-lógico, na construção do conceito de espacialidade: em cima/embaixo; frente/atrás; alto/baixo; são memórias corporais que entram em jogo na construção dos conceitos.

Em Artes, ao fazer suas representações bidimensionais e tridimensionais, a espacialidade se destaca refletindo o modo como as crianças interagem com o mundo ao

seu redor. Figura/ fundo, proporções, perspectiva são elementos da produção artística que vão se constituindo nas sucessivas fases do desenho infantil, mas que tiveram suas bases nas vivências corporais do estágio sensório-motor. Em outras palavras, para abstrair, as crianças, necessariamente, têm que passar pelos estágios anteriores.

O pensamento infra-lógico é um estágio de desenvolvimento cognitivo que se caracteriza por uma forma de raciocínio que ainda não se consolidou em regras lógicas formais. Neste estágio, geralmente observado nas crianças entre 2 e 7 anos, as respostas são baseadas em associações imediatas e experiências sensoriais. A lógica ainda está em formação, e as crianças tendem a seguir uma abordagem mais intuitiva. Quando as crianças desenhavam, muitas vezes não seguiam as regras da perspectiva ou da proporção. Elas podem representar objetos de maneira que faça sentido para elas, utilizando cores e formas que refletem suas percepções e sentimentos mais significativos.

O desenho bidimensional permite que as crianças experimentem com a superfície do papel. Elas podem brincar com a sobreposição de figuras, criando uma sensação de profundidade sem realmente entender as regras que governam a perspectiva. Essa liberdade criativa é essencial para o desenvolvimento da expressão artística. E, intuitivamente, constroem a ilusão de tridimensionalidade em um espaço bidimensional.

Na escultura, as crianças têm a oportunidade de explorar a tridimensionalidade de forma tátil. Ao trabalhar com argila, papel machê ou outros materiais, elas podem sentir as formas e volumes, desenvolvendo uma compreensão espacial que vai além do plano bidimensional. A escultura permite que as crianças experimentem, de modo concreto, com o espaço de maneira mais livre, sem as limitações de um suporte plano. Elas podem criar obras que desafiam a gravidade ou que interagem com o espaço ao redor, refletindo uma compreensão intuitiva da forma.

O pensamento lógico Piaget associa à fase das operações concretas, aproximadamente, dos 7 aos 11 anos, as crianças começam a compreender princípios de causa e efeito e a aplicar regras lógicas em suas atividades. À medida que as crianças desenvolvem o pensamento lógico, elas começam a usar técnicas de perspectiva em seus desenhos. Elas podem entender que objetos mais distantes devem ser desenhados menores e que as linhas de horizonte têm um papel crucial na representação do espaço. A habilidade de aplicar proporções e escalas também se desenvolve neste estágio. As

crianças começam a representar figuras humanas e objetos com uma maior precisão, refletindo um entendimento mais profundo das relações espaciais.

Com o pensamento lógico, as crianças são capazes de planejar e executar projetos de escultura que consideram a interação entre formas e o espaço ao redor. Elas podem aplicar princípios de equilíbrio e simetria, criando obras que não apenas têm forma, mas também uma presença espacial consciente. A transição para o pensamento lógico também implica uma maior habilidade na manipulação de materiais. As crianças podem começar a entender como diferentes materiais reagem ao peso e à gravidade, permitindo que criem esculturas mais complexas e estáveis.

O pensamento infra-lógico fornece o espaço necessário para a experimentação inicial e a exploração sensorial. As crianças aprendem através da prática e da interação direta com os materiais. À medida que avançam para o pensamento lógico, elas começam a integrar conhecimento prévio e a aplicar regras, o que enriquece ainda mais suas habilidades artísticas. O pensamento infra-lógico promove a criatividade e a liberdade de expressão, permitindo que as crianças explorem suas ideias sem restrições. Já o pensamento lógico traz um senso de estrutura, permitindo que elas organizem suas criações de maneira mais coerente.

Deste modo, a arte como experiência possibilita vivências e experimentações. Assim sendo, o ensino da Arte tem o fim em si mesmo. Contribui de modo potente para o desenvolvimento infantil em sua totalidade de maneira natural, lúdica e criativa. Em outras palavras, o ensino da Arte possibilita propor atividades desafiadoras com resoluções de situações problema, onde a criança explora novas possibilidades do uso e apresentação material ordinário no cotidiano escolar, no caso o papel, criando outras perspectivas de vivenciar a espacialidade. A partir do vivido, constrói conceitos, expande a percepção e suas habilidades artísticas.

Acredito que o entendimento da teoria com a prática pedagógica é o maior argumento para valorização do componente curricular de Arte. Tenho consciência de que a luta pelo ensino da arte é política e transcende o espaço da sala de aula. Defendo a ideia de que também podemos lutar com a prática pedagógica, com toda a gama de conhecimento e posicionamentos, que envolve o fazer pedagógico, nas reuniões de pais e nas reuniões pedagógica, esclarecendo a comunidade escolar para que todos nos apoiem. A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, no Artigo 26, § 2º versa que o ensino da arte,

especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica, no entanto, em muitos municípios brasileiros ainda não há o ensino da arte em todas as séries ou segmentos da educação básica. São brechas que burlam a lei por falta de precisão textual, acabam ministrando as aulas em uma ou outra série considerando a totalidade da educação básica. A Base Nacional Comum Curricular, que é um documento normativo, coloca a Arte como componente da área de linguagens criando hierarquia entre os saberes. É neste contexto que advogo que toda prática pedagógica deve estar alicerçada na teoria e na pesquisa. Neste contexto, a oficina gerou muitas reflexões, pesquisa na sua elaboração. Foi um momento muito rico que possibilitou investigação com a materialidade.

Planejamento da Oficina

Título: Oficina de esculturas de papel

Técnica: Investigar distintas formas de transformar o meio bidimensional em tridimensional dobrando, amassando, rasgando, torcendo, colando, etc. papéis de diferentes gramaturas.

Duração: 1h e 30min.

Ano de escolaridade sugerido: 1º ao 5º ano

Objetivos Gerais:

Investigar os meios bidimensionais e tridimensionais em papel.

Objetivos Específicos:

- Experimentar as diversidades que os meios bidimensionais proporcionam.
- Conceituar a partir da experiência empírica os meios bi e tridimensionais.
- Projetar seus trabalhos a partir dos conceitos construídos.

Conteúdos Conceituais: Nomear e conceituar os meios bidimensionais e tridimensionais.

Conteúdos Procedimentais: Dobrar, vincar, cortar, torcer, amassar etc, em processo de pesquisa e observação, em papéis de diferentes gramaturas.

Conteúdos Atitudinais: Apresentar ações investigativas com o uso dos materiais; buscar trabalhar com materiais reutilizáveis; organizar o ambiente de trabalho após as atividades desenvolvidas.

Estratégias Metodológicas/ Pedagógicas:

Conversa inicial com trocas de experiências no fazer pedagógico; apresentação dos materiais; exploração e construção dos objetos artísticos; conversa para avaliar a oficina e possíveis redirecionamentos ou continuidade da proposta apresentada.

Recursos materiais: Papel diverso, fita crepe, cola e grampeador

Avaliação:

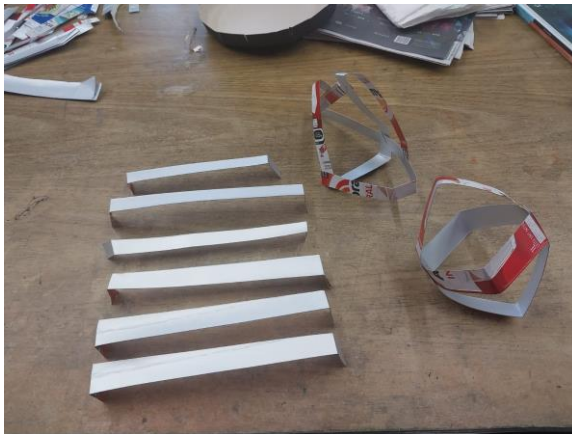
Análise das esculturas produzidas e avaliação oral dos participantes.

Sugestões de outras atividades:

- Intervenção: a partir de dobraduras completarem a cena, criando fundo com desenho. Observar os diferentes planos do desenho (frente/atrás, em cima/embaixo, proporções entre os elementos do desenho, perspectiva).
- Construir esculturas a partir de diferentes tipos de papéis com dobras, cortes, torções, etc.
- Inspirado na obra da artista Ann Weber construir usando papelão.

Anexo I - Imagens da Oficina

Imagem 1, 2, 3 e 4 - Registros fotográfico da oficina



Fonte: Acervo pessoal da autora

Referências Bibliográficas

CORDEIRO, Ana Paula. Crianças e Infâncias: as linguagens artísticas em cena. **Ensino & Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 163-175, 2023.

CRUZ, M^a Socorro B de J; FILHO, Eudado F dos S; ARAÚJO, José M. **Teoria Piagetiana**: os processos cognitivos no pensamento lógico -matemático da criança. *Revista Scientia*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 168-191, maio/ago. 2020.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

O PROFISSIONAL DO FUTURO: NOVAS POSSIBILIDADES NO AUDIOVISUAL COM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

William Henrique Andrade Mattos (@apocalipster)

A oficina “O Profissional do Futuro: Novas Possibilidades no Audiovisual com Inteligência Artificial” propõe um mergulho prático e reflexivo no modo como a Inteligência Artificial está reconfigurando as bases da criação audiovisual. Muito além de uma introdução técnica às ferramentas emergentes, a proposta é provocar uma mudança de perspectiva: compreender a IA não apenas como um conjunto de softwares e algoritmos, mas como um agente cultural capaz de reorientar o modo como imaginamos, produzimos e compartilhamos narrativas visuais.

A oficina parte de uma abordagem autoral e experiencial. Iniciamos com uma breve apresentação pessoal, onde compartilho minha trajetória no audiovisual e projetos desenvolvidos com apoio de inteligência artificial, como videoclipes, experimentos artísticos e produções independentes. A ideia é ancorar a discussão em práticas concretas, mostrando como essas tecnologias já estão incorporadas ao cotidiano de quem trabalha com imagem e som. O objetivo é desmistificar a IA, apresentando-a como ferramenta viável, acessível e adaptável — não um recurso de elite, mas um campo fértil de experimentação.

A seguir, mergulhamos na estrutura das produções audiovisuais, mapeando as principais funções envolvidas na criação de um filme ou vídeo: direção, roteiro, edição, produção, arte, som, fotografia. A proposta é revelar a complexidade, a diversidade e a interdependência entre esses papéis — ao mesmo tempo em que discutimos como a IA está impactando, redirecionando ou até mesmo transformando cada um deles. Entender esse ecossistema é essencial para identificar onde e como as tecnologias inteligentes estão sendo integradas, e como isso altera não só os fluxos de trabalho, mas também os modelos de colaboração e as formas de autoria.

Com essa base consolidada, apresentamos as principais ferramentas de inteligência artificial aplicáveis ao audiovisual. Desde sistemas de roteirização assistida, como o ChatGPT, até plataformas de geração de imagem como o Runway ML ou o MidJourney, passando por soluções integradas de edição e pós-produção como o Adobe Sensei. Cada ferramenta é demonstrada com foco em sua aplicação

prática, mas também com atenção às limitações, aos riscos e às possibilidades criativas que oferece.

A reflexão central que guia essa oficina é: a IA não vem para substituir o trabalho humano, mas para transformar profundamente a maneira como trabalhamos. Ao assumir tarefas mecânicas, repetitivas e exaustivas, ela abre margem para que o ser humano se dedique ao que há de mais sensível, subjetivo e singular no processo criativo. Em vez de reduzir a criação a comandos, a IA pode ampliar nossa imaginação, oferecer novas formas de visualização e multiplicar os caminhos possíveis para a construção de uma narrativa.

A oficina se propõe, portanto, a romper com o medo paralisante e com o entusiasmo cego. Ela se insere num ponto de equilíbrio, onde a crítica e o encantamento caminham juntos. Mostra, na prática, como é possível criar um conteúdo audiovisual do zero em poucos minutos, partindo da concepção da ideia até sua finalização — mas também convida os participantes a refletirem sobre o que está em jogo nesse novo cenário: quem cria, como cria e para quem se cria. A produção audiovisual, hoje, está mais democrática do que nunca — e essa democratização exige novos olhares, novas éticas e novas formas de pensar o futuro do trabalho criativo.

Imagem 1 - Imagem em colaboração com uma Inteligência Artificial



Flanboyant digital futurista caído na Rodovia Presidente Dutra

Fonte: Acervo pessoal do autor

Introdução

Vivemos uma era de transição acelerada, em que os avanços tecnológicos não apenas modificam ferramentas e métodos de trabalho, mas reestruturam profundamente as formas de viver, comunicar e imaginar o mundo. A tecnologia deixou de ser um suporte externo ao cotidiano e passou a se infiltrar nas mais sutis camadas da experiência humana — mediando afetos, reorganizando temporalidades e redefinindo o que entendemos por “trabalho”, “autoria”, “criatividade” e até mesmo “realidade”. No campo do audiovisual, esse movimento é particularmente visível: a Inteligência Artificial (IA) não apenas facilita a produção técnica, mas ressignifica todo o ecossistema criativo, transformando fluxos de trabalho, estéticas e modos de relação com as imagens.

Historicamente, a indústria do audiovisual foi marcada por grandes revoluções técnicas que desencadearam mudanças estéticas e culturais: da invenção da câmera portátil à introdução do som sincronizado, da transição do preto e branco para o colorido à chegada da edição digital. Cada inovação, ao se instalar, forçou adaptações e gerou novas linguagens, abrindo espaço tanto para rupturas quanto para a consolidação de novos paradigmas narrativos. A Inteligência Artificial, nesse contexto, aparece como a mais disruptiva dessas forças até agora — não por substituir equipamentos ou formatos, mas por inserir uma nova lógica no coração do processo criativo: a lógica algorítmica, preditiva, adaptativa e aprendente.

Hoje, funções como roteirização, edição, direção de arte, fotografia e montagem já contam com suporte de IA, que aprende com bancos de dados massivos para sugerir cortes, planos, paletas de cor e até estruturas dramáticas. Softwares como ChatGPT, MidJourney, Runway ML, Suno e Adobe Sensei transformam o computador em um co-criador, capaz de interpretar comandos em linguagem natural e devolver soluções estéticas complexas em tempo recorde. Isso reduz o custo de produção, diminui barreiras de entrada e descentraliza o acesso a ferramentas antes restritas a grandes estúdios — o que representa, por um lado, uma expansão do acesso e da diversidade criativa. Como observa Melanie Mitchell (2019), “a IA é tão boa quanto os dados que a alimentam e os humanos que a moldam”, o que nos convida a enxergá-la como uma extensão de nossas capacidades, e não como substituição.

Mas junto com o encantamento pelas possibilidades, vêm os desafios éticos e estruturais. Afinal, quais são as implicações de delegar decisões estéticas a máquinas? O que acontece com a autoria quando parte do processo é automatizado? De que modo os direitos dos trabalhadores criativos são afetados por modelos que geram conteúdo com base em bancos de dados compostos por obras humanas? E mais profundamente: que tipo de subjetividade, de sensibilidade e de futuro estamos construindo ao integrar a IA no centro da criação?

É nesse ponto que a oficina se propõe a ir além da dimensão técnica. A proposta é abrir espaço para um debate crítico, acessível e ético sobre o uso da IA no audiovisual, reconhecendo tanto seu potencial libertador quanto seus riscos de reprodução de desigualdades e apagamentos culturais. Para isso, o pensamento de Donna Haraway se torna uma referência indispensável.

Haraway, em seu Manifesto Ciborgue (2021), propõe uma ruptura com os binarismos tradicionais que dividem o mundo entre humano e máquina, natureza e cultura, orgânico e artificial. Para ela, o “ciborgue” é uma metáfora potente para pensar esse ser híbrido que somos hoje: simultaneamente biológico e digital, enraizado e conectado, vulnerável e ampliado pelas tecnologias. Ao invés de temer ou rejeitar a fusão entre corpo e máquina, Haraway propõe que a abracemos criticamente — não como submissão ao tecnopoder, mas como possibilidade de criar novas alianças, subjetividades e narrativas.

No contexto do audiovisual, esse pensamento nos convida a reconhecer que o artista contemporâneo não é mais apenas um “autor”, no sentido moderno da palavra, mas um mediador entre linguagens, tecnologias e sensibilidades. Trabalhar com IA não significa perder a humanidade da criação, mas sim renegociar seu lugar. O profissional do futuro é, como o ciborgue de Haraway, um ser ambíguo, que navega entre códigos e metáforas, que entende a máquina como parceira, mas mantém a ética, a crítica e o afeto como bússolas. É alguém que reconhece que as ferramentas que usamos moldam a forma como vemos o mundo — e que, por isso, devem ser usadas com consciência e cuidado.

Trazer Haraway para o centro desse debate não é apenas uma escolha acadêmica, mas uma estratégia de reencantamento do pensamento tecnológico. Sua visão feminista, pós-humana e anticolonial permite que se pense a IA não como

produto do capital, mas como território de disputa simbólica e política. Ela nos lembra que as tecnologias carregam os valores de quem as cria, mas também podem ser hackeadas, reprogramadas, ressignificadas — se usadas com imaginação radical.

Portanto, esta oficina não é apenas sobre dominar novas ferramentas. É sobre habitar um novo paradigma cultural, em que a criatividade se dá em rede, em que a técnica é atravessada por questões sociais, e em que a imagem deixa de ser mero reflexo do mundo para se tornar agente ativo na construção de futuros possíveis. A IA está no centro dessa transição — e cabe a nós decidir que narrativas ela vai ajudar a contar.

Objetivo da Oficina

A oficina não apenas ensina a parte técnica, mas também promove uma visão crítica sobre o uso da tecnologia, incentivando uma abordagem equilibrada para o futuro do audiovisual. O objetivo principal é familiarizar os participantes com o uso da Inteligência Artificial no setor, apresentando suas potencialidades, limites, implicações éticas e transformações sociais. A proposta está organizada em três grandes frentes:

1. IA como ferramenta de apoio e inclusão

- Um dos pilares fundamentais da oficina é desmistificar a Inteligência Artificial e romper com a ideia de que ela é uma tecnologia restrita a especialistas ou grandes estúdios. A IA, quando bem aplicada, pode ser uma aliada na ampliação do acesso à produção audiovisual e na valorização da diversidade de vozes.

- Ao apresentar a IA como ferramenta de apoio, buscamos mostrar como ela pode ser utilizada para impulsionar o potencial criativo de qualquer pessoa, inclusive de quem não tem formação técnica tradicional. A oficina demonstra como a IA pode assumir tarefas repetitivas, liberar tempo e energia para o pensamento artístico e facilitar a entrada de novos agentes no mercado.

- São apresentadas ferramentas como ChatGPT (criação de textos, roteiros, diálogos), Runway ML (geração de vídeo, tratamento visual, composições em IA), MidJourney (criação de imagens conceituais e cenários visuais) e Adobe Premiere Sensei (edição automática, estabilização de imagem, seleção inteligente de takes),

todas com aplicações práticas acessíveis e intuitivas.

- O foco é demonstrar que, mesmo com recursos limitados, é possível construir narrativas audiovisuais de qualidade, reduzindo barreiras de entrada e incentivando práticas criativas mais horizontais.

2. Novas possibilidades profissionais e adaptação ao mercado

- Esta frente busca refletir sobre a transformação das carreiras e funções no setor audiovisual diante da presença crescente da IA. A proposta não parte de uma visão alarmista — que prevê a substituição do ser humano —, mas sim de uma perspectiva de reinvenção e requalificação.

- A IA não elimina empregos, mas redefine funções, exigindo que os profissionais desenvolvam novas competências técnicas, éticas e criativas. Como aponta Amorim (2021), o profissional do futuro não será apenas um operador de ferramentas, mas um mediador entre intuição humana e potência algorítmica.

- A oficina discute como cada função tradicional (roteirista, editor, diretor de arte, produtor) pode se adaptar às novas ferramentas, destacando a importância do pensamento crítico, da curadoria estética e da capacidade de colaboração entre humanos e máquinas.

- São apresentados exemplos concretos do mercado: desde videocliques inteiros gerados por IA (como no uso do Runway ML por artistas independentes), até trailers montados automaticamente com base em previsões de engajamento, e produções com deepfake para fins criativos ou comerciais.

- A intenção é inspirar os participantes a identificar novas oportunidades de atuação, a reconfigurar seus modos de trabalho e a ocupar os espaços emergentes com criatividade, criticidade e responsabilidade.

3. Reflexão ética sobre o uso da IA

- Por fim, a oficina propõe uma abordagem ética da tecnologia, convidando os participantes a refletirem sobre os impactos sociais, culturais e econômicos do uso da IA no audiovisual.

- São discutidas questões como a autoria híbrida, os riscos de homogeneização cultural, a precarização do trabalho criativo e os desafios de transparência algorítmica. Como bem observa Rodrigues (2022), a inovação

tecnológica precisa caminhar lado a lado com o compromisso social e político.

- Além disso, a oficina debate o acesso desigual às ferramentas e o risco de concentração de poder nas mãos de grandes plataformas. A regulação do uso da IA — em termos de direitos autorais, remuneração justa e proteção de dados — é apresentada como uma pauta urgente, a partir de referências como Silveira (2018), o Marco Civil da Internet e as diretrizes do WGA.

- O objetivo é cultivar uma consciência crítica e ativa: não basta apenas saber usar a tecnologia, é preciso entender seus impactos e defender um uso ético, inclusivo e transparente.

Estrutura da Oficina

1. Apresentação e Contextualização

- A oficina se inicia com uma apresentação pessoal do ministrante, destacando sua trajetória no audiovisual e suas experiências com ferramentas de Inteligência Artificial.

- São compartilhados projetos anteriores que utilizaram IA em diversas etapas da produção, como roteirização, direção de arte e edição, demonstrando como a tecnologia pode ser uma aliada do processo criativo.

- A ideia é construir uma conexão inicial com o público, desmistificando o uso da IA e mostrando que ela já está presente no cotidiano da indústria audiovisual, ainda que muitos profissionais não se deem conta disso.

- Também são discutidas as mudanças recentes nos fluxos de produção, destacando a acessibilidade e a economia de tempo proporcionadas pelas novas ferramentas.

2. As Funções no Audiovisual e a Introdução da IA

- Nesta etapa, fazemos um mapeamento das funções tradicionais no audiovisual: direção, roteiro, edição, produção, direção de fotografia, direção de arte e captação de som.

- Cada uma dessas funções é detalhadamente explicada em termos de responsabilidades e importância dentro de uma equipe.

- Em seguida, analisamos como a IA tem sido incorporada a essas funções, apresentando exemplos práticos e casos reais.

- Por exemplo, roteiristas já utilizam modelos de linguagem como o ChatGPT para brainstorming e desenvolvimento de diálogos, enquanto diretores de arte recorrem ao MidJourney para criar painéis visuais e conceitos estéticos.

- Como estudo de caso, é apresentado o uso da IA como co-roteirista, conforme discutido por Ferreira (2023), refletindo sobre o papel da IA como colaboradora criativa e não apenas como ferramenta técnica.

3. Ferramentas Inteligentes no Audiovisual

- A proposta é apresentar e demonstrar, de forma prática, algumas das principais ferramentas de IA utilizadas no audiovisual atualmente.

- Cada ferramenta é contextualizada dentro da função correspondente: • ChatGPT: aplicado à criação de roteiros, sinopses, diálogos, estrutura de narrativa. • Runway ML e MidJourney: empregados na geração de imagens conceituais, storyboards, cenários e texturas visuais. • Adobe Sensei: integrado ao pacote Adobe, otimiza edições, ajusta automaticamente cores, cortes e efeitos.

- Suno AI e Soundraw: ferramentas de composição musical generativa, criam trilhas sonoras originais com base em parâmetros fornecidos pelo usuário.

- São destacadas as vantagens de cada ferramenta, os níveis de domínio técnico exigido e os cuidados éticos no uso de modelos pré-treinados.

4. Atividade Prática

- Esta etapa da oficina é totalmente interativa, promovendo uma vivência direta com a tecnologia.

- Os participantes são convidados a escolher uma das ferramentas apresentadas e a utilizá-la para uma tarefa criativa específica.

- O exercício é dividido em grupos, nos quais os participantes desenvolvem um pequeno projeto audiovisual do zero, utilizando IA em todas as etapas: roteiro, visual, trilha sonora e edição.

- A atividade visa demonstrar a viabilidade da produção independente com IA, o estímulo à experimentação e o ganho de autonomia técnica e criativa.

- Ao final, os projetos podem ser exibidos para o grupo com espaço para comentários, dúvidas e trocas de experiências.

5. Reflexão e Discussão Ética

- A parte final da oficina é dedicada a um debate crítico sobre os impactos da IA no mercado de trabalho criativo.

- São abordadas questões sobre direitos autorais, autoria híbrida, remuneração justa e os desafios regulatórios que emergem com o uso crescente da IA.

- O grupo é estimulado a refletir sobre dilemas atuais, como:

- A IA pode substituir um roteirista humano?

- Em que medida a criação mediada por IA é original?

- Como evitar que a tecnologia beneficie apenas grandes plataformas e empresas? • Também se discute o papel das políticas públicas e da regulamentação (como os contratos coletivos do WGA e o Marco Civil da Internet) para proteger criadores e fomentar a inovação ética e sustentável.

- Encerra-se com uma proposta de pensamento crítico sobre o futuro do trabalho no audiovisual, buscando uma postura equilibrada entre criatividade, tecnologia e responsabilidade social.

Expansão Conceitual

A presente oficina propõe explorar os impactos da Inteligência Artificial no campo do audiovisual, ancorando-se em reflexões interdisciplinares que perpassam a cultura digital, os novos modelos de produção e a transformação das relações de trabalho. Ao invés de tratar a tecnologia como algo externo ou distante, a proposta é pensá-la como parte integrante de uma ecologia criativa mais ampla, onde os sujeitos, os dispositivos e os imaginários se entrelaçam em redes simbólicas e operacionais.

O audiovisual, enquanto linguagem complexa e colaborativa, tem historicamente refletido e moldado transformações culturais. Como apontam autores como Ismail Xavier (2008), a imagem cinematográfica é simultaneamente opaca e transparente — ela revela, mas também oculta, media e organiza a experiência

estética e política. A chegada da IA intensifica esse jogo, pois automatiza processos criativos ao mesmo tempo em que levanta questões sobre autoria, intencionalidade e ética.

Para Flávia Campos (2019), compreender a cadeia de produção audiovisual é fundamental para entender como as tecnologias se inserem de forma prática. Cada função — da roteirização à edição — é atravessada por dinâmicas técnicas, criativas e econômicas, e agora, com a IA, essas fronteiras tornam-se ainda mais móveis. Nesse sentido, autores como Adriano Braga (2022) discutem como a

"cultura do algoritmo" redefine práticas culturais e desafia noções estabelecidas de produção, distribuição e recepção.

As novas tecnologias também geram tensionamentos sociais que exigem um olhar ético. Autores como Laymert Garcia dos Santos (2003) e Sérgio Amadeu da Silveira (2018) problematizam o uso das tecnologias como mecanismos de poder, vigilância e controle. A IA, ao automatizar tarefas e gerar conteúdos de forma preditiva, coloca em risco a diversidade criativa e o espaço da subjetividade.

Nesse ponto, a oficina assume uma postura crítica e sensível: em vez de replicar modelos extrativistas de produção audiovisual, a proposta é evidenciar como a IA pode se tornar uma aliada na democratização da criação. Isso implica, como destaca Krenak (2019), repensar o modo como nos relacionamos com a técnica, com o tempo e com o outro. Sua provocação — "adiar o fim do mundo" — nos convoca a resgatar o pertencimento ao coletivo e ao planeta, lembrando que a tecnologia não pode ser fim em si mesma, mas meio para o florescimento de outras formas de existência.

No plano regulatório, a IA também exige um reposicionamento das instituições. O debate sobre direitos autorais, remuneração justa e responsabilidade algorítmica tem sido pautado por órgãos como o Writers Guild of America (2023), a Comissão Europeia (2023) e pela legislação brasileira como o Marco Civil da Internet (2014). A ausência de consensos normativos torna urgente o envolvimento de profissionais da cultura na formulação de políticas públicas que orientem o uso ético dessas tecnologias.

Por fim, pensar a Inteligência Artificial no audiovisual exige não apenas domínio técnico, mas capacidade crítica. Como aponta Donna Haraway (2021), é

preciso abraçar a condição ciborgue, híbrida, contraditória, sem cair em dicotomias simplistas entre humano e máquina. A IA é, ao mesmo tempo, ferramenta e metáfora, estrutura e narrativa. Ao utilizá-la como meio para contar histórias, temos a chance de criar novas imagens, expandir o sensível e desenhar futuros mais justos e plurais.

Essa expansão conceitual, portanto, não se propõe a encerrar a discussão, mas a abri-la — com mais perguntas do que respostas, com mais experimentações do que fórmulas. Porque, no fundo, o profissional do futuro talvez seja aquele que, mesmo rodeado de máquinas, nunca esquece que contar histórias é, antes de tudo, um ato humano.

Reflexões Finais e Impacto para o Futuro

A Inteligência Artificial não representa o fim dos empregos, mas sim uma inflexão histórica que pode nos permitir reformular o mercado de trabalho de maneira mais acessível, menos exaustiva e mais justa. Trata-se de uma tecnologia que, quando usada com critério e propósito, pode democratizar o fazer audiovisual, permitindo que um número cada vez maior de pessoas conte suas histórias sem depender de grandes estruturas, orçamentos milionários ou redes de contato tradicionais.

Mais do que ferramentas de automação, os sistemas de IA revelam um novo paradigma da criação: descentralizado, colaborativo e híbrido. No entanto, para que esse potencial se concretize, é necessário politizar essas tecnologias — não no sentido partidário, mas no sentido ético, coletivo e existencial. É preciso disputar o uso das IAs, garantir que elas sirvam ao bem comum, e não apenas à ampliação dos lucros e à concentração de poder nas mãos de poucas corporações.

Se estivéssemos livres das limitações impostas por uma lógica de exploração — que valoriza a produtividade acima da dignidade —, a IA poderia estar sendo usada para melhorar significativamente a qualidade de vida no planeta. Como nos lembra Ailton Krenak, “Fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra.” Essa cisão entre o humano e o mundo não se dá apenas na relação com a natureza, mas também na forma como nos vinculamos às nossas ferramentas. Quando pensamos a tecnologia como algo que deve nos servir — e não nos subjugar —, abrimos espaço para uma

reconciliação entre a criação e o cuidado, entre a invenção e o pertencimento.

Nesse cenário, a IA pode funcionar como uma ponte entre o humano e o tecnológico, desde que seja usada com consciência, equidade e afeto. Hoje, com menos de mil reais e acesso à internet, já é possível executar tarefas que antes exigiam estúdios completos: escrever roteiros, criar imagens, compor trilhas sonoras, editar vídeos, aplicar efeitos visuais e finalizar uma obra com qualidade profissional. Essa autonomia nunca esteve tão próxima — não para substituir o processo coletivo, mas para ampliar as possibilidades de criação e empoderamento.

Mais do que um avanço técnico, democratizar o acesso às ferramentas de IA é um gesto político e cultural. É permitir que populações historicamente excluídas possam imaginar, produzir e distribuir suas próprias narrativas, sem a mediação de filtros elitistas ou corporativos. É garantir que o audiovisual seja uma linguagem acessível, e não um privilégio restrito.

É claro que isso não dispensa a importância da formação técnica, da colaboração e da experiência coletiva — elementos fundamentais no processo criativo. Mas abre caminhos para que esses elementos sejam acessados de outras formas, por outros sujeitos, em outras margens. Ao final, a pergunta que se impõe é: se já criamos máquinas capazes de automatizar tantas etapas do processo criativo, por que ainda insistimos em jornadas exaustivas e estruturas exploratórias que perpetuam a desigualdade?

A oficina “O Profissional do Futuro” é, portanto, um convite à reimaginação. Ela propõe uma nova relação com a tecnologia: ética, sustentável, inclusiva. Convida os participantes a verem na IA não uma inimiga, mas uma parceira estratégica, capaz de ampliar nossa sensibilidade, nossa imaginação e nossa potência de ação. Porque democratizar a criação é também democratizar o imaginário. E o futuro do audiovisual será tão plural quanto forem as vozes que ousarem contá-lo.

Palavras-chave

Esta oficina propõe um olhar interdisciplinar sobre os impactos da Inteligência Artificial na criação audiovisual, articulando dimensões técnicas, éticas e socioculturais. Para orientar essa abordagem, destacamos uma seleção de palavras-chave que sintetizam os principais eixos do projeto: tecnologia, criatividade, cultura

digital, ética, subjetividade, autoria, automação criativa, roteirização com IA, inclusão digital, economia criativa, cultura do algoritmo e alfabetização midiática. Esses termos representam tanto os processos técnicos quanto os debates críticos necessários à compreensão do novo ecossistema audiovisual mediado por IA.

Além dos aspectos operacionais e produtivos, as palavras-chave evidenciam também as transformações nas relações de trabalho e nas formas de narrar. Expressões como storytelling algorítmico, coautoria, cultura maker e regulação tecnológica situam os participantes diante de uma realidade em que o domínio das ferramentas digitais exige também reflexão ética e política.

Por fim, é importante destacar a presença de termos associados a movimentos e estéticas críticas como afrofuturismo, futurismo indígena e ecologia criativa. Estes deslocam o debate sobre tecnologia para outras territorialidades e modos de existência, tensionando os discursos tecnofílicos dominantes e propondo futuros plurais que combinam ancestralidade, inovação e insurgência estética. A provocação de Ailton Krenak — sobre adiar o fim do mundo — ecoa como uma chamada para reconectar a tecnologia ao planeta, às comunidades e às potências criadoras da vida.

Essa constelação de palavras-chave compõe, portanto, o léxico expandido da oficina, que não se propõe apenas a ensinar técnicas, mas a construir sentidos, abrir perguntas e cultivar futuros mais justos no cruzamento entre tecnologia, arte e sociedade.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Marco Civil da Internet. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 30 jan. 2024.

FERREIRA, João. Narrativas Algorítmicas: A Escrita de Roteiros Assistida por IA. *Revista Brasileira de Comunicação*, v. 10, p. 87-102, 2023.

GOMES, Henrique; OLIVEIRA, Juliana. O Uso de Inteligência Artificial no Cinema: Automatização de Processos Criativos. *Revista Brasileira de Audiovisual e Tecnologia*, v. 5, n. 2, p. 44-61, 2022.

SILVA, Mariana. IA no Audiovisual: Entre a Automatização e a Criatividade. *Cadernos de Cultura Digital*, v. 8, p. 22-35, 2021.

WGA - Writers Guild of America. Contrato Coletivo sobre o Uso de IA na Indústria Cinematográfica. 2023. Disponível em: <https://www.wga.org/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

UNIÃO EUROPEIA. Regulamentação sobre Inteligência Artificial no Audiovisual. European Commission AI Act, 2023. Disponível em: <https://ec.europa.eu/digital-strategy/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

Sobre Audiovisual e Produção Cinematográfica

CAMPOS, Flávia. Introdução à Produção Audiovisual: da ideia ao produto final. Rio de Janeiro: Senac, 2019.

FELINTO, Erick. A Religião das Máquinas: Mitologia, Mídia e Tecnocultura. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

MARTINS, Roteiro F. Cinema e Audiovisual: Processos de Produção e Narrativas. São Paulo: Editora Summus, 2020.

SODRÉ, Muniz. Antropológica do Espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

XAVIER, Ismail. O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

Sobre Inteligência Artificial e Criatividade

BRAGA, Adriano. A Cultura do Algoritmo: Como a Inteligência Artificial está Moldando a Produção Cultural. São Paulo: Perspectiva, 2022.

HAN, Byung-Chul. No Enxame: Perspectivas do Digital. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

MITCHELL, Melanie. Artificial Intelligence: A Guide for Thinking Humans. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2019.

SANTOS, Laymert Garcia dos. Politizar as Novas Tecnologias. São Paulo: Ed. 34, 2003.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. Tudo sobre tod@s: Redes digitais, privacidade e venda de dados pessoais. São Paulo: Ed. Paulus, 2018.

Sobre Ética, Tecnologia e Sociedade

HARAWAY, Donna. Manifesto Ciborgue: Ciência, Tecnologia e Feminismo-Socialista no Final do Século XX. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KUNSCH, Waldemar. A Sociedade do Cansaço. São Paulo: Editora Vozes, 2020.

LATOUR, Bruno. Jamais Fomos Modernos. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

MCLUHAN, Marshall. Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

Estudos sobre IA e Mercado Audiovisual

AMORIM, Vinicius. Inteligência Artificial no Cinema: O impacto da IA na produção e roteirização de filmes. São Paulo: SENAC, 2021.

COSTA, Lucas. Hollywood e a Inteligência Artificial: Como a greve dos roteiristas reconfigurou a indústria cinematográfica. São Paulo: FGV, 2024.

LEITE, Camila. Deepfake e Fake News: O impacto da Inteligência Artificial na desinformação e na cultura digital. Rio de Janeiro: Mauad, 2023.

RODRIGUES, Bruna. A Revolução Digital no Cinema: IA, Big Data e o futuro da produção audiovisual. Curitiba: Appris, 2022.

A INDUMENTÁRIA COMO TÁTICA NOS COTIDIANOS ESCOLARES

Yasmin dos Santos Raposo

“Primeiro grande dispositivo a produzir social e regularmente a personalidade aparente, a moda estetizou e individualizou a vaidade humana, conseguiu fazer do superficial um instrumento de salvação, uma finalidade da existência.”
Gilles Lipovetsky

A escola, enquanto instituição disciplinar, forma um território onde convergem forças contraditórias. Enquanto os dispositivos institucionais operam pelo controle e padronização do ambiente escolar, a irreprimível vitalidade dos corpos que o habitam se expande em múltiplas formas de expressão. Neste contexto, emerge um fenômeno que parece trivial, mas se demonstra complexo quando analisado mais profundamente: as pequenas intervenções que personalizam, transformam e, muitas vezes, ressignificam os uniformes escolares. Essas interferências nada banais configuram um campo privilegiado para observação das micropolíticas que atravessam o cotidiano escolar.

Proponho-me a refletir sobre estas práticas de customização como táticas no sentido certauniano, compreendendo-as além de expressões estéticas, como manifestações criativas de resistência, que operam no insofismável terreno das estratégias institucionais. Os estudantes não rejeitam imediatamente o uniforme, o que configuraria uma oposição direta com pouquíssimas chances de sucesso. Em vez disso, articulam ajustes sutis que fazem o uniforme comunicar outras mensagens. Transformam o padrão em expressão de si. Expressões intercambiadas entre o individual e o coletivo.

Embora mediada pelas lógicas do capitalismo tardio, a moda é uma manifestação evidente da evolução histórica do cuidado de si, sendo uma prática através da qual é possível experimentar possibilidades identitárias e comunicar narrativas sobre quem se é ou deseja ser. Cada escolha de cor, forma, textura ou combinação participa da construção de uma linguagem não verbal com a qual os jovens alunos se apresentam ao mundo e negociam suas posições sociais e demais adesões identitárias. A urgência em identificarmos outros processos educativos, para

além dos currículos formais, justifica a relevância de reconhecermos a produção de visualidade dos estudantes como forma legítima de conhecimento e expressão. Modos de ser e estar no mundo.

Desenvolvo este estudo com foco na Educação Básica e o Ensino Fundamental, embora reconhecendo as singularidades e o decorrente risco de generalizações, considero o momento quase universal em que os jovens começam a buscar múltiplas formas de expressão e desenvolver seus vínculos identitários, exteriorizados na produção visual. Além disso, o Ensino Fundamental foi o plano de fundo da minha própria experiência com o dilema entre a padronização imposta pelo uniforme e a expressão pessoal, que narro como forma de afirmar a importância das memórias e do envolvimento pessoal na produção das pesquisas cotidianas.

Investigar o cotidiano, para além da trivialidade comumente pressuposta, exige disposição e um interesse genuíno por parte de quem o faz. Um exame atento, fruto de um envolvimento íntimo e entrega, exigirá um mergulho na realidade determinada de maneira a ouvir os sons, sentir o toque, a variedade de gostos e odores que se apresentam no caminho (ALVES, 2001). Este mergulho possibilitará que a pesquisa cotidiana descubra o potencial inventivo das pequenas práticas às quais Certeau se refere ao defender uma arte do fazer, as singelas ações articuladas pelo sujeito ordinário e, muitas vezes, tão potentes que são capazes de reorganizar o funcionamento do espaço instituído pelas estruturas tecnocráticas.

Nos cotidianos escolares, tal qual em qualquer cotidiano, opera este mesmo potencial. O ambiente escolar, apesar de hierarquizado e disciplinarizado, é diariamente atravessado pela efervescência das atividades dos alunos, resultando em um espaço/tempo de saber, criação, memória, imaginação, prazer e diversidade. Os alunos passam boa parte do seu dia e de seus anos de formação, tempo vibrante de desenvolvimento de suas relações e potencialidades, confinados a um complexo de visualidade (MIRZOEFF, 2016) que, no sentido oposto, visa reforçar o poder institucional e planificar qualquer relevo de manifestações individuais. Operando sob essa lógica, o uniforme aparece como componente emblemático da cultura visual da escola (VILELA E JUNGER, 2014), pretendendo uma igualdade visual que entra em conflito com a eloquência da diversidade de personalidades presentes nesses corredores.

A autoridade da visualidade de uma instituição é outorgada a partir de sua repetição cotidiana, que normaliza sua existência. A estratégia de repetição dessa disposição é “organizada para sustentar a segregação física entre governantes e governados, e aquiescência mental a tais arranjos”, postula Mirzoeff (2016). Este complexo adquire dimensões de volume, profundidade e substância, delineando um terreno vivo que pode ser visualizado e habitado.

As justificativas para o uso do uniforme são inúmeras, validadas principalmente pelo viés da segurança. Afinal, identificar e proteger o corpo estudantil deve ser uma questão prioritária dentro do ambiente escolar. É preciso ressaltar, entretanto, o efeito neutralizante e anonimizador deste traje. A fim de atenuar possíveis diferenças sociais e homogeneizar o coletivo, buscando uma paridade utópica, o consequente efeito de afiliação institucional torna o “vestir a camisa” mandatório.

Assumindo a lógica performática e, portanto, estética (VILELA E JUNGER, 2014) deste traje, não é surpreendente que na performance individual do uso, no exercício de si, transpasse a singularidade de cada aluno, de maneiras mais ou menos discretas. É na prática relacional, através do diálogo com o outro que nos formamos humanos. Nossos corpos são espaços poéticos através dos quais nos narramos e, como uma escultura efêmera, as peças que selecionamos para adornar este corpo, a cada dia, compõem um todo que é agente de expressão da história que queremos contar.

Nos interstícios do cotidiano, os estudantes encontram maneiras de vestir o uniforme que expandem, torcem ou subvertem seu sentido, permitindo que suas subjetividades transbordem. Certeau (1998) nos explica que, aos modos de uma guerra, nós, sujeitos ordinários, convivemos com estratégias impostas pelos fortes, e aproveitamos as oportunidades, lance a lance, para operar a nossa astúcia. Assim conquistamos pequenos ganhos, pequenos momentos de euforia, através das nossas *táticas*. Seja através de acessórios, maquiagens, penteados ou interferências diretas no próprio traje, os alunos encontram modos de existir que friccionam a fina camada acetinada da formalidade imposta.

Quando remonto à minha experiência como aluna do ensino fundamental de uma escola privada, durante o início dos anos 2000, em Nilópolis, município do estado do Rio de Janeiro, lembro claramente que, mesmo na multidão subordinada à

obrigatoriedade do uniforme em tons de azul e branco, fulguravam traços gritantes da singularidade e vibratilidade de cada um daqueles corpos no início da adolescência. Para os meninos, a bermuda azul. Para as meninas, a saia azul. Para todos, os sapatos, meias e camisas, estas estampadas com o símbolo da instituição, em branco, alvo, insípido. Nos esparsos dias de inverno fluminense, a extraordinária oportunidade de usar calças jeans e casacos de nossos acervos pessoais. Restavam aos acessórios a árdua tarefa de declarar ao mundo quem existia sob o uniforme, todos os outros dias.

Profusões de pulseiras, colares, anéis, óculos, prendedores de cabelos e lenços eram responsáveis por tensionar aquele ambiente e instituir-se como o manifesto de cada um, vestígios de nossa autonomia. As mochilas se equilibravam entre a funcionalidade e o apelo estético e, muitas das vezes, ostentavam marcas que deflagravam as falhas no plano de atenuar assimetrias financeiras entre os alunos. As meninas organizavam uma rede de troca de pulseiras, que muitas vezes envolviam pequenas quantias de dinheiro, em uma disputa silenciosa para descobrir quem ostentaria o maior número nos pulsos. Tamanha era a demanda, que comecei a produzir em casa as minhas próprias pulseiras e vendê-las na escola, figurando o meu primeiro contato com práticas artesanais de tear e pedrarias que desenvolvo até hoje. Com certa frequência, os alunos realizavam intervenções artísticas em membros imobilizados com gesso. Em momentos de confraternização, todos se reuniam para assinar ou desenhar precariamente sobre a superfície áspera. E não era incomum que outros secretamente desejassem contusões, para exibirem suas versões dos membros decorados também.

Diante dessas experiências, observamos que o vestir, antes da frivolidade e das oscilações incessantes do mercado de moda, é uma prática cotidiana de potencial comunicacional poderoso. Todas estas interferências no vestuário dos estudantes atuam como uma afirmação e declaração de si, um culto estético ao Eu (LIPOVETSKY, 2009). O traje, o penteado e a maquiagem são objetos de afirmação do indivíduo que reivindica sua singularidade e originalidade em meio ao coletivo, e cuja subjetividade vem à tona mesmo com as limitações institucionais. A visão ocidental e contemporânea de si incorpora não apenas o que é *eu*, mas também aquilo que é *meu*. Ou seja, os itens que adornam o corpo e compõem a visualidade

daquele aluno são expressões de seus processos internos, ideias, experiências e afiliações pessoais mesmo que transitórias.

As relações do visível operam a partir de uma lógica de reconhecimento. “Você, ou seu grupo, permite que um outro te encontre, e ao fazê-lo, você encontra tanto ao outro quanto a si mesmo”, declara Mirzoeff (2016). Esse processo de mimetização e diferenciação, tão natural durante os anos de adolescência e inerente ao caráter performativo do vestir, é indissociável da construção dos vínculos e abrigos identitários dentro do ambiente escolar.

Tenhamos em mente que, frente ao espelho, antes de sair de casa, aquele menino ou menina está produzindo artesanalmente a sua composição visual a partir de uma base previamente imposta e inescapável, o uniforme. Uso o termo artesanal aqui como forma de evidenciar o controle e a experiência da autonomia exercidos sobre o que está sendo produzido. Também aproveito para permitir a ampliação deste entendimento, em termos figurativos, para o cuidado, a atenção aos detalhes e o respeito pelo tempo do processo. Para testemunhar o caráter experimental de se dispor a descobrir o que funciona, o que precisa de ajuste e o que opera a favor da sua intenção, a contrapelo da massificação planejada. Este aluno, artesão de si, investe sua personalidade e sua subjetividade no processo diário de se vestir, como recusa à passividade perante os signos institucionais.

As práticas de customização da indumentária escolar operam através de negociações complexas entre os estudantes e a escola. Tais negociações evidenciam a escola como espaço de disputa simbólica, onde concepções de autonomia e disciplina entram em tensão. Vilela (2014) relata um caso ocorrido há alguns anos, quando um de seus alunos da Educação Básica recebeu um modelo novo de uniforme e, uma vez em casa, optou por cortar um pouco as mangas da camisa de malha. No dia seguinte, o aluno foi à aula vestindo a camisa customizada e foi repreendido severamente, de forma vexatória. Não apenas impediram que ele usasse a peça, como a exibiram em um manequim que circulou por todas as salas e até no pátio da escola, de maneira humilhante, como exemplo do que não deveria ser feito naquela instituição. Este aluno, especificamente, se destacava por modelar suas sobrancelhas, usar acessórios, manter o cabelo sempre bem arrumado e as unhas compridas.

É importante esclarecermos que este aluno foi repreendido por produzir estranhamento no panorama autorizado e modelar da cultura visual institucional. Ao borrar as barreiras dos códigos binários de gênero, traz uma visualidade que não se submete à norma hegemônica e heteronormativa, exemplo de contravisualidade (MIRZOEFF, 2016) que causa fissuras e um reordenamento do institucionalizado. Talvez sua contravisualidade já causasse fricção suficiente e perturbação das autoridades escolares, mas ainda não havia justificativas objetivas para sua repressão. Depois do ocorrido, o aluno não retornou à escola.

A contravisualidade não trata apenas de visão. Ela reivindica autoridade, pleiteia subjetividade e coletividade política (MIRZOEFF, 2016), é uma prática social ativa de insurgência contra a autoridade do olhar hegemônico. Este corpo que insurge se oferece ao olhar e reclama seu direito a olhar. No espaço escolar, campo do poder institucional, a intervenção da indumentária emerge como tática por meio da qual os jovens reiteram seu direito a olhar e serem vistos tal como são e assim neutralizar o risco de entorpecimento da percepção do sensível decorrente da autoridade dominante. As táticas, como conceito cerтеаuniano, são pequenas ações de transgressão que emergem no cerne do instituído, é a arte dos fracos. A tática é o ato de viver a contingência, o inescapável, sem base para previsões, é “movimento dentro do campo do inimigo e no espaço por ele controlado”. É a astúcia dos fracos, é o pequeno golpe no poder, é a inventividade que transforma os acontecimentos em ocasiões. É o ato do subalterno que, ainda que castigado por isso, assina sua existência de autor (CERTEAU, 1998).

Os graus de tolerância e repressão relativos aos modos de vestir dos alunos funcionam como indicadores importantes da cultura da instituição. Escolas mais democráticas e participativas podem apresentar maior tolerância a essas práticas, reconhecendo-as como formas legítimas de expressão e, por que não, até mesmo incorporá-las como práticas comuns nos seus cotidianos e valorizarem os aspectos pedagógicos inerentes ao cuidado de si. Incitar os desdobramentos reflexivos que surgem a partir do potencial de fruição estética provenientes da indumentária dos jovens alunos, que usam dos códigos da moda para a narração e mesmo criação de si, pode ser uma ação valiosa para as suas formações humanas.

Considerando essa perspectiva, compreendemos que o cuidado de si e a expressão individual através da indumentária pode configurar oportunidades educativas a serem integradas nos currículos de arte, design e demais campos de saber constituintes da formação cidadã e do florescimento da humanitas (FERREIRA-SANTOS, 2019). Pois, entre vários aspectos positivos, trata-se de um fazer comunicacional, como contar uma história sobre si, o que ativa mesmo inconscientemente, o ato criador base inconteste da consolidação da humanidade. O exercício criativo do vestir intencional, a partir do incentivo à subjetividade de cada um, serve de ponte para discussões sobre arte, identidade cultural, política e cidadania. Estes momentos férteis podem enriquecer os currículos formais e não formais ao se conectarem às experiências, aos arredores, interesses e universo de significados dos estudantes.

O cultivo da autonarrativa visual por meio dos recursos da subjetividade oferece caminhos promissores e de múltiplas possibilidades, para além das tendências oscilantes da moda. Não obstante, o sujeito que compreende o funcionamento e ciclo de vida dessas tendências, aprendendo a navegá-las de acordo com os seus desígnios possui uma ferramenta valiosa em mãos. Entender os modos de uma indústria que é feita para criar desejos e padronizar subjetividades é indispensável para a formação cidadã, é ferramenta política. Para além dos ganhos subjetivos, a realização de oficinas e atividades especiais voltadas para a discussão, criação e pesquisa no campo específico da indumentária e suas relações com a moda com seus bônus e ônus, exercita objetivamente as habilidades críticas, motoras e artísticas dos alunos. Essas atividades podem envolver a criação artesanal de acessórios, tingimento de tecidos com pigmentos naturais, desenho de croquis, pintura em superfícies têxteis, técnicas de costura e bordado, entre outras práticas. Além dos conteúdos conceituais que fatalmente atravessariam tais ações, como a história das vestimentas, seus sentidos e utilizações através dos tempos.

O incentivo à expressão das subjetividades como ferramenta educativa permite o desenvolvimento de consciência crítica, de identidades mais autônomas, o fortalecimento do sentimento de autoestima e pertencimento. Considerando os propósitos da Educação, tentar suprimir ou coibir o exercício de si, ou seja, a auto expressão individual e coletiva, não seria um caminho aceitável, visto que a orientação via valores democráticos, éticos e solidários, que não podem prescindir do

florescimento das afirmações e afinidades pessoais, pode tornar o ambiente escolar um laboratório de experiências fundamentais para o diálogo entre o individual e o coletivo.

Tendo em vista a dimensão superficial que a moda ocupa no imaginário coletivo e o pequeno espaço que o ato de vestir assume nas discussões científicas, este trabalho busca ampliar esta discussão, reconhecendo nas práticas corriqueiras do cotidiano escolar, como o modo de vestir o uniforme, manifestações sofisticadas de criatividade necessária à afirmação dos sujeitos, sobretudo dos jovens. Uma educação efetivamente voltada para a humanitas, ou seja, aquilo que é o mais específico dentro de nós, nossa condição de pessoa humana com seu próprio caráter, suas características, sua singularidade (FERREIRA-SANTOS, 2019), depende indiscutivelmente do reconhecimento e valorização do que oferecem as subjetividades juvenis e inscrevem sobre seus corpos em toda sua complexidade e potência criativa. Nesse sentido, que este trabalho constitua um convite à reflexão sobre os diferentes fios que se desenrolam, anelam, entretecem e urdem o devir de uma escola democrática, inclusiva e sensível às culturas juvenis.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Antropolíticas da educação**. 3. ed. Marcos Ferreira-Santos; Rogério de Almeida. São Paulo: FEUSP, 2019.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. Editora Companhia das Letras, 2009.

MIRZOEFF, N. O direito a olhar. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 18, n. 4, p. 745, 17 nov. 2016.

VILELA, Teresinha; JUNGER, Victor. Artefato visual: uniforme escolar. **Cartema**, v. 3, n. 3, p. 113-122, 2014.

SOBRE OS E AS AUTORAS

Aldo Victorio Filho

Professor Associado do Instituto de Artes da UERJ; Docente do Programa de pós-graduação em Artes - PPGARTES e do Programa de pós-graduação em Educação - PROPED, ambos da UERJ. Graduado em Gravura e Licenciado em Educação Artística pela Escola de Belas Artes UFRJ. Professor visitante da *Facultad de Belles Arts da Universitat* de Barcelona 2017/2018, Procientista UERJ.

Aline Maria Damasceno de Oliveira

Professora de Artes Visuais na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro há 13 anos, com alunos entre 6 e 12 anos. Mestranda em Educação Básica (Colégio Pedro II); Pós-graduada em Desenvolvimento Infantil (AVM); Bacharel em História da Arte (UERJ); Licenciada em Artes Visuais (UERJ); Tecnóloga em Tecnologias Educacionais (Estácio); Técnica em Edição de vídeo (FAETEC) e Desenvolvedora Front-end/Web.

Ana Valéria de Figueiredo da Costa

Professora Adjunta da UERJ no Instituto de Artes, PPGArtes-UERJ e Licenciatura em Artes Visuais UERJ. Professora Titular II na UNESA, PPGE-UNESA e Licenciaturas. Atuou como Docente Orientadora Residência Pedagógica em Artes UERJ-CAPEs e Pedagogia UNIG-CAPEs. Avaliadora do MEC em Artes Visuais e no PNLD Artes em 2015 e 2016. Compõe a Comissão Técnica ENADE Artes Visuais INEP e Comissão Assessora das Licenciaturas CALIC INEP.

Breno Felipe Araujo de Oliveira Gomes

Breno Felipe Araujo é egresso do curso de graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2021), é mestre em Educação pela Universidade do Estado

do Rio de Janeiro (2024). Atualmente é professor da educação básica na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino da Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: cotidiano, educação, docência, imagem e corpo.

Isabel Almeida Carneiro

Artista-pesquisadora vinculada à linha “Arte, sujeito, cidade” do Programa de Pós-graduação em Artes da UERJ. Professora do Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Fomento: DEPEXT (bolsas de extensão). E_49/2021 – PROGRAMA DE APOIO À EDITORAÇÃO – 2021 FAPERJ 2. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Edital CAPES nº 23/2022- bolsa de coordenação de área. 3. Projeto de Iniciação Científica “A difícil relação entre o ver e o ouvir”. Bolsa Prodocência Cetreina-UERJ. Doutora (2015) EBA//PPGAV/UFRJ.

Kizzy Emanuelle Cesário da Silva

Licenciada em Artes Visuais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, bacharela em Comunicação Social- Publicidade e Propaganda e também é especialista em Docência do Ensino Básico na disciplina de Artes pelo Colégio Pedro II. Atua como docente de Arte na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro desde 2014 e também leciona oficinas da disciplina na rede particular. Ao longo de sua carreira atuou em todos os segmentos de ensino da educação básica e colaborou como professora supervisora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Lisiane de Aguiar Tavares

Professora da rede municipal de Niterói, licenciada em Artes Visuais, especialização em Arteterapia, mestrado em Educação. Recentemente, integra do Projeto de Pesquisa da UERJ, Escola- Universidade- Escola.

Rodolfo Rodrigues Pontes

Doutorando e mestre em Artes pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor de Artes Visuais e Assistente Técnico-Pedagógico atuando na Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEDUCT). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB).

Rodrigo Torres do Nascimento

É professor adjunto do Instituto de Artes (Uerj). Licenciado em Artes Visuais e Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), especialista em Gênero e Sexualidade também pela Uerj, especialista em Ensino de Artes Visuais pelo Colégio Pedro II, mestre em Arte e Cultura Contemporânea pelo Programa de Pós-graduação em Artes (PPGArtes) da Uerj e doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Uerj.

Teresinha Maria de Castro Vilela

Docente Colaboradora (PPGAV-UFPB/UFPE). Licenciatura em Educação Artística (UERJ). Mestre em Artes Visuais. (PPGAV-UFPB/UFPE). Doutora em Artes (UERJ). Representante Regional do estado da Paraíba - ANPAP. Conselheira Fiscal da Escolinha de Arte do Recife.

William Henrique Andrade Mattos

Artista e Cineasta. Conhecido pelo arroba @apocalipster, William Mattos é um artista digital e cineasta formado pela UFF, que utiliza sua arte para abordar questões sociais contemporâneas com um toque de fantasia, crítica e deboche. Durante a pandemia, intensificou sua produção como ilustrador, ainda explorando temas como preconceitos e violência institucionalizada. Com um estilo que mistura crítica social e uma estética original e frenética, Will está envolvido em direção de projetos que tenham algo a transformar (para melhor) esse mundo a ruir. Dentre seus principais parceiros estão marcas como Petrobras, Eletrobrás, Museu de Arte do Rio e Melissa, todas com uma única sede: falar a linguagem do agora.

Yasmin dos Santos Raposo

Mestranda em Artes Visuais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Bacharel em Design de Moda pela UNESA. Atua em diferentes segmentos da área de Moda, com experiência em pesquisa, desenvolvimento de coleções e figurino para obras audiovisuais. Sua pesquisa investiga a produção e expressão de subjetividades através da Moda e Cultura Visual.