

PROBLEMATIZAÇÕES À PARTIR DA DOCÊNCIA EM ARTES



Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Janaina Enck
(Org.)

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

Problematizações a partir da iniciação a docência
em artes [livro eletrônico] / Maria
Cristina da Rosa Fonseca da Silva, Janaina
Enck (organizadoras). -- Florianópolis, SC :
Editora AAESC, 2024.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-88730-22-5

1. Artes - Estudo e ensino 2. Pedagogia
3. Professores de arte - Formação profissional
I. Silva, Maria Cristina da Rosa Fonseca da.
II. Enck, Janaina.

24-231609

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores de arte : Formação profissional :
Educação 370.71

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM ARTES

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Janaina Enck

(Organizadoras)

Florianópolis

2024



**PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DA
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM ARTES**

Organização:

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Janaina Enck

Revisão de texto

Janaina Enck

Isadora Gonçalves de Azevedo

João Paulo Ferreira Silva

Projeto gráfico e diagramação:

Editora AAESC

Foto da Capa: Joana Fritzen Pereira

PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM ARTES

SUMÁRIO

PARTE 1 - APRESENTAÇÃO	7
1. PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE NO EIXO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	8
<i>Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva</i>	
2 . COM A PALAVRA, AS PRECEPTORAS: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – SUBPROJETO ARTES.....	15
<i>Isadora Gonçalves de Azevedo Janaina Enck Bruna Mansani</i>	
3. CAMINHAR EM DIREÇÃO AOS MUNDOS DAS ARTES CÊNICAS NO AMBIENTE ESCOLAR: UM BREVE RELATO DO PRECEPTOR SOBRE O QUE LHE ACONTECE DURANTE UMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	26
<i>João Paulo Ferreira Silva</i>	
PARTE 2 - EBM. PAULO FONTES E DONÍCIA M. DA COSTA	30
4. PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RELATOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.....	31
<i>Isabela Marcondes Nascimbeni</i>	
5. RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O LIVRO DE ARTISTA COMO OBJETO PEDAGÓGICO.....	45
<i>Joana Fritzen Pereira</i>	
6. IMPACTOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DO PERFIL DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS: UMA JORNADA DIALÉTICA.....	53
<i>Luiza Victória de Aquino Terra</i>	
7. AÇÕES EDUCATIVAS E A PRÁXIS NO ENSINO DAS ARTES À LUZ DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	61
<i>Lucas Bresolin de Oliveira</i>	
8. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENSINO DA ARTE: APROXIMAÇÕES A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	80
<i>Maitê Nolasco Telles Reis</i>	
PARTE 3 - ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PORTO DO RIO TAVARES	91
9. A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DA	

CONSTRUÇÃO DO PAPEL DOCENTE.....	92	<i>Ananda Guimarães Alcântara</i>
10. PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA NO ENSINO DE ARTES: COMO OCORRE O ENSINO DENTRO DA SALA DE AULA, PENSANDO UMA FORMAÇÃO CRÍTICA A PARTIR DAS ARTES.....	103	<i>Esmayler de Souza da Cruz</i>
11. ARTE COMO FERRAMENTA PARA DESCOBRIR O MUNDO: RELATO DE EXPERIÊNCIA POR MEIO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM ARTE.....	115	<i>Laura Leiros Carvalho</i>
12. A IMPORTÂNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	123	<i>Lara Palo Borges</i>
13. VIVÊNCIAS NO CHÃO DA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM ARTES VISUAIS.....	133	<i>Rita de Cássia de Almeida Souza</i>
PARTE 4 - ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL JOSÉ DO VALLE PEREIRA.....	145	
14. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIA NO COMPONENTE CURRICULAR ARTES.....	146	<i>Ariel Gaboro</i>
15. BRINCA A LIBERDADE EM SUA AUTORIDADE: APRENDENDO A ESTAR COMO PROFESSORA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	156	<i>Joana Zanotto Sabbá Guimarães</i>
16. PALCO POÉTICO: TEATRO E SLAM EM DIÁLOGO CRIATIVO NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	164	<i>Natália da Gama</i>
17. JORNADA TEATRAL NA ESCOLA: DESAFIOS, REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS.....	171	<i>Vitória de Souza Moreira Pimentel</i>
18. RECONHECER-SE NA ESCUTA: A PRÁTICA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA ESCOLA JOSÉ DO VALE PEREIRA.....	182	<i>Gabriel de Araújo dos Santos</i>
19. A ESCOLA COMO PALCO? TEATRO E SLAM COMO ESTRATÉGIAS DE ACOLHIMENTO NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	191	<i>Jordann Antunes Barbosa</i>

PARTE 1 - APRESENTAÇÃO



1. PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE NO EIXO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (UDESC)¹

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma política de formação de professores para a educação básica do governo federal que intenciona ampliar os vínculos dos estudantes em formação nos cursos de licenciatura com as escolas públicas. A UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina) ingressou neste projeto que é coordenado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior) com subprojetos nas áreas de humanas, tecnologias e as artes.

Dentre os subprojetos participantes destacamos neste estudo a análise do subprojeto artes, mais especificamente a análise de como as artes visuais contribuem para a formação do professor de artes no contexto das licenciaturas. Ressaltamos que o projeto geral insere a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como fio condutor, no entanto poucos são os subprojetos que se envolveram com essa perspectiva.

O subprojeto residência Arte se vincula ao Centro de Artes, Design e Moda da UDESC e reúne três escolas do Ensino Fundamental, duas no âmbito municipal e uma estadual. Também reúne duas escolas que se concentram na formação em Artes Visuais contando com professoras preceptoras com formação específica nesta área e uma no Teatro, também com professor com formação em Artes Cênicas, os três professores possuem mestrado e duas estão realizando o doutorado.

Entre suas atribuições, os residentes participaram de atividades como estudos, observação, escrita sistemática, docência e produção de materiais. As ações aconteceram nas escolas e na universidade junto ao Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE) e vinculadas ao Grupo de Pesquisa Arte e Formação nos processos políticos contemporâneos. Nas atividades de estudo inserimos fundamentos filosóficos, históricos e metodológicos da PHC, bem como conteúdos da área específica de artes. Nossas referências principais são dois clássicos da PHC, Escola e Democracia, a Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações e um livro mais recente: Fundamentos didáticos e filosóficos da Pedagogia Histórico-crítica. Na especificidade da arte: Vázquez (1978), Hillesheim (2018) e Fonseca da Silva e Oliveira (2021).

¹ Docente no departamento de Artes Visuais, onde atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV). Atua também no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) e no Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes). Coordenadora do Subprojeto Artes do Programa Residência Pedagógica 2022/2024. E-mail cristinaudesc@gmail.com

Uma das muitas problemáticas da área do ensino de arte reside nos elementos de precarização, há abundância de formação na modalidade a distância, eminentemente fornecidas por instituições não universitárias de caráter privado. Outra questão, é a polivalência, isto é, um professor com formação em uma das áreas de arte é obrigado a ofertar conteúdos de outras áreas, sem formação específica. Por exemplo: um professor formado em artes visuais é obrigado a ministrar música, teatro, dança, quando cada uma dessas carreiras necessita de muito tempo de formação para a compreensão de todos os conhecimentos teórico-práticos envolvidos nesta especificidade. Sobre este tema temos o estudo de Agostinho (2021) que examina a polivalência no ensino de arte como fenômeno de precarização.

O lugar desigual que a disciplina ocupa na matriz curricular, com uma ou duas aulas, também é outro fator de desqualificação. A falta de concurso público, o número excessivo de professores temporários, são aspectos que desqualificam a formação estética dos filhos da classe trabalhadora que frequentam a escola pública. O licenciando se encontra com todas essas problemáticas quando chega no programa (RP) e mais ainda na sua vida profissional.

Uma das ênfases que nos dispusemos a abordar durante o desenvolvimento do projeto, diz respeito a seleção dos conteúdos para ensinar arte na escola. Deste modo, tomamos como pressupostos as bibliografias já mencionadas Saviani (2012 e 1991) e Martins, Lavoura e Galvão (2019).

Tomando como base esses pressupostos, selecionamos um conjunto de problemas do campo da arte tomados da trajetória da humanidade desde que se tem notícias de registros imagéticos e escritos. Partimos da identificação de um problema na acepção de Saviani (1989). Para ele o problema seria a mola mestra da filosofia, o ponto de partida que impulsiona o processo de reflexão. O autor propõe recuperar a “problematicidade do problema”, (Saviani, 1989, p. 20), sem desconsiderar que os fenômenos ora escondem, ora deixam ver a essência do problema. Para aprofundar, o autor lança mão do conceito de pseudoconcreticidade de Karel Kosic (1976). Deste modo, é preciso romper com essa pseudoconcreticidade e buscar a essência do problema para organizar os conteúdos na escola.

Para Saviani (1989: p. 21), “ A essência é um produto do modo pelo qual o homem produz sua própria existência. Quando o homem considera as manifestações de sua própria existência como algo desligado dela, ou seja, como algo independente do processo que a produziu, ele está vivendo no mundo da pseudoconcreticidade”. Nesse caso, as definições dos conteúdos se baseiam na pseudoconcreticidade e não na sua essência. Essa problemática da pseudoconcreticidade nas artes foi abordada por Hillesheim (2018). Em seus estudos mostra

que, quem define os artistas que são abordados nos planejamentos nas escolas, não são os professores, mas as estratégias de distribuição do mercado de arte.

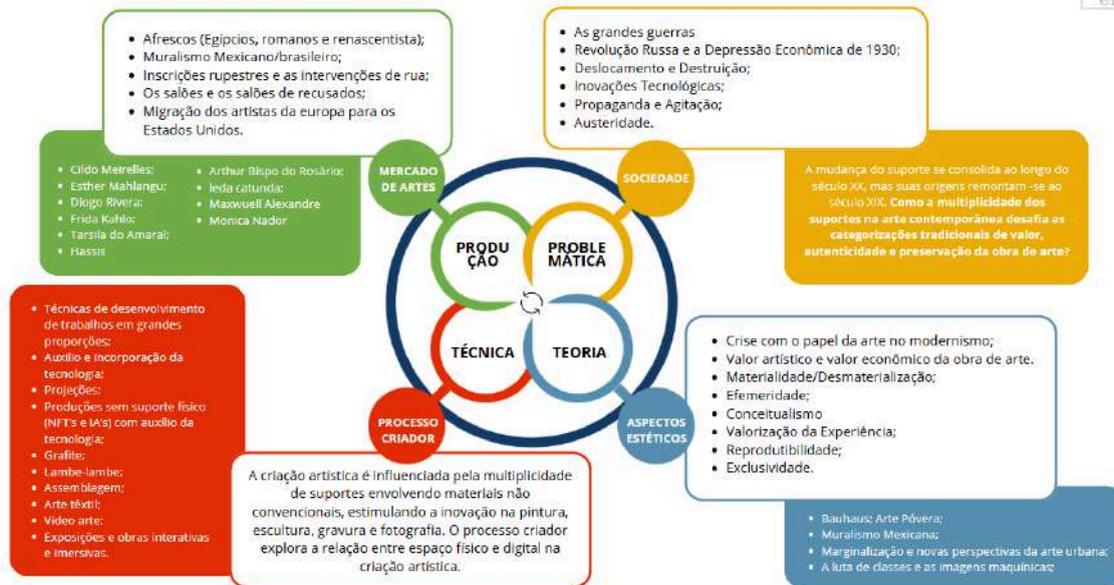
Para Saviani (1989; p. 22), “(...) o conceito de problema implica tanto a conscientização de uma situação de necessidade (aspecto subjetivo) como uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo)”. O autor busca pela essência do problema como uma necessidade, uma problemática histórica em sua dialeticidade.

Partindo desta concepção de problema identificamos oito aspectos da produção artística da humanidade que romperam com a lógica existente, fruto das contradições, demonstrando uma transformação no pensamento sobre a arte e se constituindo como elementos clássicos para fazer parte do rol de conteúdos escolares. As figuras abaixo foram sendo dialeticamente modificadas ao longo do desenvolvimento do projeto, chegando até o momento nessa forma:



Figura 1 – Fonseca da Silva (2024)

RUPTURA COM A MUDANÇA DO SUPORTE



Fonseca da Silva (2024)

Partindo das concepções pedagógicas da PHC ressaltamos o professor como responsável pelo processo pedagógico, o par mais desenvolvido capaz de ampliar a formação dos estudantes. Estes, de modo geral encontram-se num estado sincrético, isto é, apresentam conhecimentos difusos e após o processo pedagógico escolar, ascendem a um estado analítico, mais desenvolvido. Cabe, neste caso, ressaltar as três tarefas da escola na perspectiva da PHC organizadas por Saviani (1991): sistematizar os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos mais relevantes para o ensino; transformar esses conhecimentos em conhecimentos escolares e finalmente dispor das abordagens metodológicas mais adequadas para a melhor aprendizagem. Deste modo, o acesso crítico ao conhecimento é fator relevante para a mudança social.

Os oito grandes objetos de transformação no mundo da arte apresentados na figura I, serão detalhados a partir de um problema central para cada um e seus desdobramentos no planejamento a partir da figura II que é uma forma de organizar no currículo escolar esses grandes problemas da arte. Ressaltamos que esse formato didático de organização dos conteúdos é atravessado por 3 conceitos que são caros a Pedagogia Histórico-crítica (PHC), o primeiro é a historicidade, o segundo é a totalidade e o terceiro é a dialética, todos tomados na acepção marxista. É certo que outros exercícios nesta temática podem ser organizados,

mas trazemos essa proposta a fim de minimizar os efeitos da falta de uma proposta pedagógica para o ensino da arte na perspectiva da PHC e neste caso específico para apoiar a formação pedagógica no programa RP, subprojeto Artes da UDESC.

Na proposta, abordamos inicialmente os conhecimentos mais complexos, capazes de produzir cruzamentos em diferentes tempos e construir correlações entre problemas de diferentes naturezas no campo das artes visuais, neste caso, essa organização ampliaria a formação dos estudantes do ponto de vista da compreensão da prática social e de como os fenômenos das artes estariam imbricados nela. Nesse caso as categorias: **Sistema das Artes; Aspectos Estéticos, Sociedade e Processo Criador**, garantem a dialeticidade entre os 4 elementos internos: **Técnica, Teorias da Arte, Imagem, ou objetos da arte e a Problemática**, que retorna ao problema pedagógico. Ressalvar que não estamos propondo uma abordagem de pesquisa no âmbito da educação escolar como propunha a escola nova, mas ao contrário a investigação necessária ao professor para organizar os conteúdos.

Nó tópico *sistema das artes* o estudante terá acesso aos processos políticos de validação das produções artísticas, sistema mercadológico, resistências contra hegemônicas e políticas de acesso a cultura e a arte. Instituições culturais, museais, feiras e processos de formação do artista. Nos *aspectos estéticos* a proposta de ensino evidenciará os modos de ver, os conceitos estéticos, as diferentes abordagens estéticas, o nascimento da estética como área de conhecimento, as teorias sobre o gosto e o juízo de valor no objeto artístico. No tópico *sociedade*, serão estabelecidos os aspectos históricos, a percepção das relações de produção, os diferentes contextos e contrastes políticos e as ideologias e os fenômenos políticos que se estabelecem na circulação, produção e consumo dos objetos artísticos. Finalmente no tópico intitulado processo criador, será desenvolvido as formas mais desenvolvidas de criação humana, os objetos da arte, os exercícios críticos a centralidade do processo criador no campo da arte. Certamente que há diferentes relações entre essas categorias mais amplas, que de modo geral se interrelacionam, mas ao desmembrá-las e analisá-las separadamente é possível potencializar seus estudos, sempre sem perder a visão do todo. Técnica, Teorias da Arte, produção e problemática, seriam os elementos internos da proposta que fariam a transição entre fundamentos teórico-práticos e as metodologias, seriam elementos de ligação entre conteúdos mais amplos e conteúdos mais específicos.

Finalmente, é preciso dizer que o Residência Pedagógica como programa é um instrumento que atende a um pequeno número de estudantes licenciados, uma política que precisa tornar-se uma ação efetiva, uma atividade curricular em que todos os estudantes de licenciatura tivessem uma bolsa para atuar nas escolas, com a oportunidade de realizar uma

imersão orientada durante dois anos de sua atuação. Deste modo a formação teria um salto qualitativo incomparável ao modelo atual em que os estágios são fragmentados por fases.

Outro aspecto é a necessidade de um movimento contínuo de estudo teórico-prático, escrita supervisionada, e experimentações advindas desse movimento dialético, incorporando o professor da escola neste estudo. A PHC está associada a uma visão de mundo, distanciando-se das propostas que se colocam como abordagens metodológicas imediatas, portanto ela exige uma luta diária por direito a formação, a condições de trabalho e salariais adequadas e uma vida digna para a classe trabalhadora. A arte neste contexto é uma necessidade que precisa ser alimentada, ninguém gosta daquilo que não conhece, ao mesmo tempo é preciso dissipar as visões românticas sobre a arte e seu ensino, ou mesmo as visões do mercado acerca desta produção humana.

A proposta que desenhamos visa superar as abordagens que se filiam ao “aprender a aprender”, constituindo-se como um exercício de aplicação da metodologia na escola, um experimento que certamente vai necessitar de ajustes o tempo todo, mas que por hora nos aponta um caminho.

Deste modo apresentamos o livro que segue fruto do trabalho do subprojeto em artes. O estudo que relata o trabalho desenvolvido foi organizado apresentando a análise da experiência pelas preceptoras como o primeiro texto, posterior a este prefácio. Segue na parte os textos produzidos pelos residentes da Escolas Básicas Municipais Dr. Paulo Fontes e Donícia Maria da Costa, seguido da Escola de Educação Básica Porto do Rio Tavares e finalmente da Escola Básica Municipal José do Valle Pereira.

Como universidade agradecemos a parceria com as escolas municipais de Florianópolis e a escola estadual, assim como suas preceptoras e a todos os estudantes, uma maioria de mulheres que construíram ao longo desses dois anos essa experiência tão exitosa.

Referências:

- AGOSTINHO, Jéssica Natana. Polivalência no ensino de arte: fenômeno persistente de desvalorização. Dissertação de Mestrado. PPGE – UDESC. Florianópolis, 2022.
- FONSECA DA SILVA, M. C. R.; OLIVEIRA, V. L. . Da necessidade da arte à formação de professores: impactos políticos atuais.. In: FONSECA DA SILVA, M.C. da R.; SOUKEF, A. P. M.; NATANA, J.. (Org.). FORMAÇÃO E ARTE NOS PROCESSOS POLÍTICOS CONTEMPORÂNEOS: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. 1ed. Florianópolis: AAESC, 2021, v. 1, p. 09-28.
- GALVÃO, A. C; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. Fundamentos da didática histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2019.

HILLESHEIM, Giovana Bianca Darolt. Mercado de arte e sua interface com o trabalho docente: estratégias do capitalismo cultural. Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina. 2018.

KOSIC, Karel. Dialética do concreto. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 1991.

_____. Escola e democracia. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 15. ed, Campinas, SP: Autores Associados, 1989.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. As ideias estéticas de Marx. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

2 . COM A PALAVRA, AS PRECEPTORAS: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – SUBPROJETO ARTES

Isadora Gonçalves de Azevedo²
Janaina Enck³
Bruna Mansani⁴

1- Introdução

O Programa de Residência Pedagógica, doravante PRP, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) engloba projetos institucionais de residência pedagógica implementados por instituições de Ensino Superior em parceria com as redes públicas de educação básica. Tais ações ocorrem por meio de editais que complementam a formação de professores nos cursos de licenciatura e permitem a imersão destes sujeitos em formação na realidade escolar.

Os participantes estão distribuídos em: 1) Coordenador Institucional: é o/a docente universitário/a responsável pela execução do projeto institucional de Residência Pedagógica; 2) Docentes Orientadores: são professores universitários designados a planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica; 3) Residentes: são os discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que adentram as escolas-campo; 4) Preceptores: são os professores de escolas de educação básica (escolas-campo) que acompanham e orientam, junto do Docente Orientador, os 5) residentes, estudantes de licenciatura nas atividades desenvolvidas.

O PRP está dividido em três módulos de seis meses, totalizando dezoito meses e, no contexto em que atuamos, o programa ocorreu entre os meses de setembro de 2022 a fevereiro de 2024. A Universidade do Estado de Santa Catarina teve sua proposta aprovada pela CAPES contendo um Subprojeto na área de Artes, da qual participaram quatro escolas, três na área de artes visuais e uma na área de artes cênicas. O referencial teórico para o desenvolvimento do programa foi a Pedagogia Histórico-Crítica, de modo que entendamos a escola como espaço de transmissão-aquisição de saberes historicamente sistematizados (Saviani, 2013).

² Professora da rede estadual de educação básica de Santa Catarina. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV-UDESC). Preceptora (2022-2024) pelo Programa de Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). – doraparte@gmail.com

³ Professora da rede municipal de educação básica de Florianópolis. Doutoranda pelo PPGAV/UDESC. Preceptora (2022-2023) pelo PRP-CAPES. - janainaenck@gmail.com

⁴ Professora da rede municipal de educação básica de Florianópolis. Preceptora (2023-2024) pelo PRP-CAPES. brum.mansani@gmail.com

Inicialmente, duas escolas (uma da rede municipal de Florianópolis e outra da rede estadual de Santa Catarina), receberam cinco licenciandos em Artes Visuais cada, enquanto uma terceira, também municipal, recebeu cinco licenciandos em teatro, totalizando quinze residentes. Os preceptores eram habilitados nas respectivas áreas de atuação dos graduandos. Em meados de 2023, uma escola municipal foi substituída por outra unidade escolar e outra professora preceptora, em função do afastamento da docente para cursar o doutorado em Artes Visuais. Os residentes foram transferidos de escola-campo e a ação contou, portanto, com três unidades escolares na área de artes visuais ao longo do percurso. Também houve substituição de três residentes durante a realização dos módulos, somando, ao todo, treze licenciandos fizeram parte da experiência da qual tratamos aqui. O Mapa 1 mostra a localização das escolas atendidas nos três módulos do programa:

Mapa1: Distribuição geográfica das escolas participantes do PRP SubProjeto Artes



Fonte: Acervo PRP

Nosso objetivo é traçar reflexões acerca das vivências na área de artes visuais, elencando os desafios e as aprendizagens resultantes destes dezoito meses. Organizamos o texto em duas seções, a saber: na primeira seção, trazemos um panorama geral da experiência como preceptoras, enfatizando a construção coletiva de conhecimento em ensino de arte; num segundo momento, apresentamos breves observações a respeito de cada uma das três realidades elencadas. Por fim, tecemos nossas considerações finais, reiterando a ampliação de repertório pedagógico, didático e artístico para todos os envolvidos neste processo.

2- Do isolamento à construção coletiva de conhecimento

Ao receber nas escolas-campo os licenciandos em artes-visuais, deparamo-nos, num primeiro momento, com mudanças no processo formativo (ensino superior) de estudantes que tiveram seus primeiros anos de graduação cursados no ensino remoto, em função da pandemia por COVID-19. Identificamos os acessos que estes sujeitos tiveram a determinados conteúdos de arte e inferimos que, se por um lado havia algumas lacunas nesse percurso, por outro encontramos um repertório de artistas contemporâneos do qual não tínhamos conhecimento, na condição de docentes da educação básica, além de possibilidades alternativas às nossas de abordar certas linguagens e técnicas. Iniciamos uma jornada extensa de compartilhamento de saberes que modificou a todos os envolvidos.

Tivemos um momento inicial de estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sob o olhar da Pedagogia Histórico-Crítica. Em meio às consecutivas mudanças curriculares das últimas décadas, fundamentadas em princípios neoliberais, indagamo-nos muitas vezes sobre a escola ter tido sua função restringida ao desenvolvimento de uma lista de competências e habilidades, suprimindo o acesso aos conteúdos mais elaborados construídos ao longo da história e limitando a possibilidade de atuar no processo de humanização (cf. Silva, 2018). Seguindo nossas leituras e estudos em grupo, apreendemos que, de forma massiva, a ideia de criatividade foi direcionada ao desenvolvimento de habilidades voltadas ao mercado de trabalho, a discursos sobre inovação e invenção produtiva, de caráter funcionalista. A criatividade, nesse sentido, estaria a par da formação integral do sujeito.

Bem sabemos que a capacidade criadora está vinculada às diversas ações humanas, desde seus primeiros esforços em transformar a natureza para garantir sua sobrevivência a partir do trabalho (cf. Silva, 2018). Não encerramos, pois, a criação como um conceito limitado a um determinado grupo de pessoas, oriundas de campos de atuação específicos. Na escola, a arte contribui com o desenvolvimento dos processos de criação dos sujeitos em formação, mas não é exclusividade deste componente curricular desempenhar esta função, reconhecendo-se, então, que existem especificidades próprias desta como área de conhecimento.

É recorrente que o espaço da arte no currículo escolar não tenha reconhecimento adequado por professores de outras áreas, bem como por gestores e trabalhadores das secretarias da educação, ainda que muito já tenha mudado nos espaços de atuação das preceptoras. No entanto, esta desvalorização é histórica e ultrapassa os muros da escola,

atingindo os mais variados setores da sociedade - e as famílias dos educandos, que adentram às aulas com tal visão sobre o respectivo componente curricular.

Cabe aos professores de arte a tarefa hercúlea de consolidar o ensino de arte como fundamental à formação *omnilateral*⁵ dos sujeitos. Esta jornada é de fato solitária em boa parte das situações, haja vista que, muitas vezes, há apenas um profissional da área por unidade escolar. Nesse sentido, precisamos reiterar a mudança que o PRP-Subprojeto Arte trouxe para a realidade das preceptoras, que passaram a ter um grupo da mesma área de atuação para pensar, não mais de forma isolada, sobre as problemáticas do ensino-aprendizagem em arte.

No tocante aos debates e reflexões desencadeados nas reuniões semanais, nos estudos de textos, nas observações e atuações docentes em conjunto e nas relações estabelecidas com os alunos do ensino fundamental e outros profissionais da educação, foram muitos os momentos de conversas, questionamentos, buscas conjuntas por resoluções diante de desafios que o cotidiano escolar nos traz. O ensino de arte, para nós todos, reafirmou-se como possibilidade de apreensão das intersubjetividades entre sujeitos e como espaço para questionar a lógica instrumental, como nos lembra Silva (2018). Entender a arte como conhecimento e como linguagem, na educação básica, colocou-nos, inúmeras vezes, frente à necessidade de garantir o acesso e a apropriação, por parte dos educandos, dos códigos de representação simbólica, histórica e cultural específicos dela.

Para além do desenvolvimento de habilidades e competências que a BNCC nos impõe, tivemos a oportunidade de partilhar uma série de saberes, de possibilidades de ensinar e de aprender arte, promovendo aulas mais elaboradas resultantes de um trabalho em conjunto. Dos apontamentos que permaneceram como aspectos prejudiciais ao ensino de arte nas escolas, estão o tempo reduzido de aula em relação aos demais componentes curriculares e a falta de espaço físico, disponibilidade de materiais e condições adequadas de trabalho.

Concordamos com Silva (2018) no entendimento sobre a escola e o ensino de arte como capazes de contribuir para o enfrentamento da lógica capitalista. Ao invés de nos conformarmos com rotinas abarrotadas por demandas externas ao processo de ensino-aprendizagem, buscamos um percurso significativo que fosse de encontro ao conhecimento e à experiência estética. A seguir, trazemos alguns apontamentos sobre as especificidades vividas em cada uma das três unidades de ensino.

⁵ Por formação *omnilateral* dos sujeitos nos referimos às relações entre o trabalho e a formação humana visando a superação da divisão de classes, superando uma visão unilateral da realidade, resultante do trabalho alienado.

3- Do convexo ao reconvexo, partilhas das escolas-campo

É comum às escolas públicas de educação básica brasileiras que seus nomes sejam antecipados pelos de suas redes de ensino, especificando se são municipais, estaduais ou federais. Optamos por apresentar, aqui, os nomes por extenso das instituições e por referirmo-nos a elas conforme suas respectivas comunidades escolares as chamam, como forma de aproximação do cotidiano destas realidades.

3.1 Sobre a Escola do Porto

A Escola de Educação Básica Porto do Rio Tavares está situada no bairro Rio Tavares, na região sul da cidade de Florianópolis. Conhecida por Escola do Porto, compõe as unidades da rede estadual de educação básica de Santa Catarina e atende a cerca de quinhentos e quarenta estudantes do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, distribuídos em vinte turmas (dez matutinas e dez vespertinas). A estrutura física contempla salas de aula, banheiro coletivo (compartilhado entre alunos e funcionários), refeitório, auditório, biblioteca, sala dos professores, sala de direção/coordenação, secretaria, quadra (sem cobertura), parque e uma área aberta para socialização e atividades ao ar livre.

Boa parte das ações desenvolvidas na escola são de caráter coletivo, de maneira que, por vezes, algumas turmas sejam reunidas no refeitório para participar de atividades orientadas, bem como é habitual que a pintura do muro que compõe a fachada da escola seja refeita a cada dois anos, ou em menor período de intervalo, envolvendo diversas turmas. Existem algumas ações em que a comunidade escolar, em geral, participa da construção/manutenção do espaço, bem como de decisões sobre as atividades realizadas e acordos de convivência.

A preceptora lecionou, no recorte temporal do PRP, duas aulas semanais para cada uma das vinte turmas, totalizando quarenta aulas semanais na jornada de trabalho. Os residentes tiveram a oportunidade de observar do primeiro ao nono ano e, em sua maioria, optaram por atuar nas turmas dos anos iniciais. Tivemos, num primeiro momento, duas residentes que escolheram turmas dos anos finais e três que se direcionaram aos anos iniciais e, num segundo momento, cinco residentes voltados para os anos iniciais. Ainda assim, todos permaneceram como partícipes das aulas da preceptora em outras turmas, além daquelas em que estavam desenvolvendo a regência.

Cabe destacar, ainda, que os residentes participaram de eventos diversos da escola-campo, tal qual gincanas, jogos esportivos, Dia da Família na Escola (conforme Lei

estadual n.16.877), Mostra Científico-Cultural, festa junina, entre outros. Por vezes, também, atuaram em colaboração uns com os outros, acompanhando a atividade desenvolvida pelo colega e contribuindo, de alguma forma, com a ação em desenvolvimento. Em meio às experiências vividas, destacamos o vínculo estabelecido entre os residentes e os estudantes do ensino fundamental, bem como com os trabalhadores em educação, que se habituaram com a presença dos bolsistas na instituição.

Quanto ao ensino de arte na escola, muitas vezes nos reunimos para pensar a seleção de conteúdos, considerando as orientações advindas da universidade e relacionando-as à discussão trazida por Saviani (2013) sobre os conteúdos clássicos, entendendo-os como aqueles que resistem ao tempo e perpassam culturas (Cf. Schlichta e Romanelli, 2022). Acompanhou-nos o desafio recorrente de refletir acerca de quais são as formas de transmissão-assimilação desses saberes artísticos construídos ao longo da história, sem descolá-los das maneiras de agir, sentir, pensar, que constituem a cultura.

É inegável a marca que o programa deixa na escola-campo, na memória dos alunos de ensino fundamental e nos trabalhadores. Se uma professora de arte sozinha movimentava uma escola ao deslocar-se de uma sala para a outra com inúmeros materiais (e alguns alunos para ajudar a transportá-los), um conjunto de professores de arte que trouxe variadas proposições para o espaço escolar não passaria despercebido, sem deixar histórias, lembranças, vestígios.

3.2 Sobre a EBM Paulo Fontes

A Escola Básica Municipal Doutor Paulo Fontes foi inaugurada em 1977 no bairro de Santo Antônio de Lisboa, região norte de Florianópolis. Situada em um terreno de 7.700 metros quadrados, doado ao município de Florianópolis pela Mitra Metropolitana⁶, a escola faz divisa com a Paróquia Nossa Senhora das Necessidades e o cemitério municipal do bairro, localizados há 20 metros da praça central da “freguesia”. O termo freguesia ainda é utilizado pelos moradores ao se referirem à região central do bairro, evidenciando a forte influência da colonização portuguesa na região, consolidada pelos hábitos dos pescadores, dos engenhos próximos, e de outras diversas manifestações da cultura popular local. As ações de preservação do patrimônio cultural material e imaterial, como o tombamento de edificações no entorno da escola, por exemplo, contrastam com a consagração do bairro com concentração de bares, restaurantes e casas de shows de alto padrão na rota do sol poente e do mar em condições impróprias para banho.

⁶ Entidade ligada à Arquidiocese de Florianópolis.

Quando do início das atividades do PRP, a escola atendia cerca de 300 estudantes do ensino fundamental divididos em 13 turmas de 1º ao 9º ano. A UE contava na época com uma biblioteca, laboratório de ciências e sala de tecnologia, mas sua estrutura necessitava de reformas e reparos urgentes. Após longo período de planejamentos e negociações, e de luta da comunidade escolar pela permanência da escola na mesma localização, em dezembro de 2022 foram iniciados os trabalhos da reforma.

Na EBM Paulo Fontes, as turmas do período matutino têm aulas de Artes-Artes Visuais (20h). No período vespertino, as aulas são dos componentes Artes-Teatro (20h) e Artes-Música (10h). Em conformidade com o Estatuto do Servidor Municipal e a Proposta Curricular do Município de Florianópolis (Florianópolis, 2016), o ensino de artes em Florianópolis é ministrado por profissionais que ensinam de acordo com habilitação específica⁷.

Durante doze meses, os residentes acompanharam o trabalho da professora de artes visuais e desenvolveram suas atividades no período matutino na escola e em saídas de estudos. Destacam-se a saída de estudos para visita da exposição “Arquivos Implacáveis Meyer Filho”, no Museu de Artes de Santa Catarina, o MASC, com uma turma de quinto ano e a visita a exposição “Catarses Estéticas” e oficina artística na Galeria Jandira Lorenz, no CEART-UDESC com uma turma de segundo ano.

Após o início da reforma já mencionada, a EBM Paulo Fontes manteve o atendimento aos estudantes primeiro de forma *online* e, num segundo momento, a escola passou a atender em dois espaços distintos. Neste período de readequação de espaços e redução do número de estudantes atendidos, o grupo direcionou seus estudos e atividades nas atuações em regência compartilhada, em eventos do calendário escolar como Mostra Cultural e Pedagógica, exposições de trabalhos na escola, aulas ao ar livre, colegiados de classe, entrega de boletins, reuniões com familiares, etc.

A carga horária do grupo foi dedicada não apenas à imersão na prática docente, como sugerido pelas diretrizes, mas principalmente ao aprofundamento teórico, prático e metodológico do trabalho em questão. Os resultados desses esforços foram compartilhados pelos participantes por meio de uma variedade de atividades, como seminários de estudos,

⁷ O componente Dança foi incorporado à matriz curricular do município em 2011 e não consta no quadro da escola. Compreendemos que a organização do ensino de artes na rede municipal de Florianópolis têm muitos avanços, como a superação da polivalência na contratação dos professores especialistas nos quatro componentes artísticos previstos na BNCC, é modelo a nível nacional também pela forma como foi construída: através de acúmulo de debates e estudos entre professores da rede municipal e a UDESC desde o início dos anos 1990. No entanto, a complexidade do tema precisa de aprofundamento que não cabe neste artigo. Alguns apontamentos sobre o tema podem ser encontrados em Florianópolis (2016) e Enck (2023).

pesquisas, criação de material didático, e participação em eventos como no Congresso Pedagogia-Histórico Crítica e a Educação Escolar “Primavera nos dentes”, realizado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no I Encontro Nacional do Programa Residência Pedagógica e PIBID em Artes organizado pelo Observatório de Formação de Professores no Âmbito do Ensino das Artes realizado pelo CEART/UEDESC e em formação dos professores de artes da rede municipal de Florianópolis.

Fig.1 Delegação de estudantes e colaboradores da UEDESC no retorno do evento na UFSCar em abril/2023



Fonte: acervo PRP

O trabalho na EBM Paulo Fontes foi encerrado ao final do segundo módulo devido ao afastamento da professora preceptora, que se afastou o trabalho na escola para gozo de licença para aperfeiçoamento profissional. No entanto, a contribuição desse período para os residentes e também do PRP para a comunidade escolar como um todo, permanecerão reverberando em memórias “pedagógicas” e pesquisas por muito tempo.

3.3 Sobre a Escola Donícia

A Escola Básica Municipal Donícia Maria da Costa surgiu no final dos anos 1980, no bairro Saco Grande, em uma homenagem ao casal Donícia, lavadeira, e Janga, caseiro, que zelavam pelo terreno onde a unidade foi construída. Durante a década de 1990, com a construção de moradias populares na Vila Cachoeira, próxima ao Saco Grande, surgiu a necessidade de uma escola que atendesse às novas demandas da comunidade local. Assim, nos anos 2000, a Donícia Maria da Costa foi realocada para um prédio maior e mais próximo das novas residências.

Os mais de 600 estudantes atualmente atendidos na unidade, são divididos em 22 turmas. A escola conta com 11 salas de aulas, sala de jogos, refeitório, auditório, quadra coberta, laboratório de ciências, sala de tecnologia. A escola é pólo de atuação da Equipe de Multimeios, uma equipe de especialistas em educação especial que atende estudantes e professores da escola e de outras unidades educativas da região. Apesar do amplo espaço, as condições físicas são precárias e a luta da comunidade escolar por melhorias, reforma e ampliação da estrutura foi ponto de debate de muitas discussões com os residentes.

O ensino de artes na unidade é ministrado por uma professora de artes visuais, uma professora de música, mas a escola não dispõe de uma sala ou ateliê específico para as atividades plásticas.

A proposta de receber seis integrantes do PRP-CAPES na escola ocorreu no período em que a professora retornava de uma licença, após seis meses afastada da escola, em meados do segundo semestre do ano letivo. Conforme mencionamos anteriormente, a escola sede precisou ser alterada, portanto, recebemos os licenciandos para finalizarem sua jornada no programa na EBM Donícia. Caracterizada por ser uma escola que está sempre aberta a iniciativas de pesquisa, a Donícia ofereceu seu espaço e valorizou a interação entre universidade e escola.

O período de inserção dos residentes ocorreu no momento em que ocorriam os conselhos de classe das turmas, e, como a professora estava retomando as atividades escolares e não havia ainda, naquele ano letivo, tido contato com os estudantes, os conselhos foram uma oportunidade de os licenciandos conhecerem os alunos por meio do relato dos demais professores da nova escola-campo.

Para a preceptora, foi um momento de conhecer os residentes, que já estavam habituados ao programa, em meio às muitas demandas do trabalho docente: rever a sala de aula, integrar-se ao conjunto como proponente, organizar o conteúdo específico, atender às necessidades básicas para que cada encontro aconteça com potência. Ser responsável por refletir sobre sua própria prática, avaliar desempenhos e criar critérios, dar atenção à parte administrativa, contabilizar a presença dos alunos, resolver conflitos e atuar nesse complexo. Ser aquele responsável por refletir sobre sua própria prática, avaliar desempenhos e criar critérios, estender atenção à parte administrativa, pressuposto do cotidiano escolar, contabilizar presenças de turma, apaziguar conflitos, ser atuante nesse complexo. Pesquisar esse processo de lecionar enquanto o vivencia, imerso no contexto escolar, tornou-se uma experiência muito rica.

Acompanhamos a interação de pequenos estudantes dos anos iniciais e finais, com

estudantes de graduação da área de artes visuais que se encontravam em um momento de reviver sua própria experiência, por vezes até bem recente, dessa vez no papel de docentes.

Observar, ver acontecer entre planejamento e a prática de sala esses estudantes congregados, coloca nossos conhecimentos e aprendizado em perspectiva. Isso com cada integrante em seu espaço e tempo - a criança, o acadêmico, o pesquisador, a escola, o professor de área - tocos em uma linha que não é conformada nem estática, ou rígida entre começo, meio, fim, dimensão, espessura. Estão todas em interação, em posição de perceber suas paralelas, confluências, intersecções, cruzamentos, gerados a partir desses encontros praticados por um centro comum e contemporâneo, a Escola. É nela que esse coletivo converge, atrita e cresce formando uma malha sensível de relações que se apresenta como produto esses momentos vividos.

Sobre nosso espaço e tempo nessa malha a que nos referimos, e nos relacionamos sob o ponto da retomada e ressocialização, podemos dizer que foi enriquecedor e inspirador conhecer as ações que já haviam sido realizadas na outra unidade. Além disso, foi gratificante perceber o entusiasmo dos participantes em criar a partir da nova realidade que a escola Donícia propunha.

Receber estudantes do meio acadêmico em sua sala de aula é, para nós, como receber visita: o interesse é que tudo corra bem. Escolhemos uma data, o momento mais propício, planejamos. Porém, diferente do ideal, entramos juntos em sala, e descobrimos juntos como as ações se desdobraram.

No decorrer das aulas, percebi que as crianças estavam abertas, interessadas e envolvidas com as práticas e referências, e o retorno apareceu tanto nas conversas quanto nos trabalhos. Um dos nossos desafios no processo de apropriação do que envolve a práxis escolar foi a dificuldade de lidar com a frustração, com o embate entre teoria e prática. Percebemos que essas percepções permearam as experiências, sendo muito bem elaboradas pelos residentes, que souberam contornar as situações e converter acontecimentos imprevistos em parte do aprendizado mútuo.

Com relação ao público-alvo da escola - as crianças -, acreditamos que estas foram contempladas diretamente, no sentido de que tiveram a oportunidade de experienciar práticas que dificilmente ocorreriam no dia a dia dado o número de estudantes e outras questões estruturais a considerar. A parceria entre os residentes e destes com a preceptora oportunizou o desenvolvimento de trabalhos mais ousados em relação à dinâmica escolar habitual, oferecendo aos estudantes materiais diversificados, saídas de sala e interações mais complexas.

Além de que tiveram sua curiosidade aguçada, muitos estudantes que têm por característica a dispersão mostraram-se interessados a despeito do seu próprio comportamento, e isso foi um ganho na experiência escolar, além de um *input* criativo de suas práticas futuras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos enfatizar, ao longo deste trabalho, a contribuição que o PRP-Subprojeto Artes trouxe para a rotina de três unidades escolares cujas aulas de artes visuais tiveram a presença de um coletivo que modificou o cenário das aulas por meio de proposições que possivelmente não se desenvolveriam da mesma forma se ocorressem, como de costume, tendo apenas um profissional. Na medida em que contribuímos com a formação destes sujeitos – graduandos e estudantes da educação básica, também nós aprendemos.

Durante a trajetória que percorremos, refletimos com os residentes sobre a educação ser um tipo de trabalho imaterial, pois envolve a elaboração, transmissão e assimilação de ideias e conceitos. Nesse contexto, o processo educativo é inseparável do seu produtor, já que a produção e o consumo de conhecimento ocorrem simultaneamente durante a aula (Saviani, 2013). Assim, a escola é o local onde os conhecimentos historicamente consolidados nas áreas científicas, filosóficas e artísticas são transmitidos e assimilados, proporcionando a base para a criação de novos saberes (Galvão, Lavoura e Martins, 2019). E foi nas três escolas-campo em que construímos, coletivamente, a experiência carregada de conhecimentos por meio do Programa de Residência Pedagógica em Artes Visuais.

REFERÊNCIAS

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico – Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: autores associados, 2013.

SILVA, Ana Rita. **Da Criatividade e processos de criação em arte no ensino fundamental: uma análise histórico-cultural** / Ana Rita da Silva.-- 2018. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4082>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2024.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte; ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. **Da formação do professor aos porquês dos clássicos no ensino da arte: tudo pode ser mais bonito**. In: Palíndromo, Florianópolis, v.14, n. 32, p. 84 - 98, jan 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/21039/13865>. Acesso em 03 de fevereiro de 2022.

GALVÃO, A. C., LAVOURA, T. N., MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórica crítica**. SP: Autores Associados, 2019.

3. CAMINHAR EM DIREÇÃO AOS MUNDOS DAS ARTES CÊNICAS NO AMBIENTE ESCOLAR: UM BREVE RELATO DO PRECEPTOR SOBRE O QUE LHE ACONTECE DURANTE UMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

João Paulo Ferreira Silva⁸

O Programa Residência Pedagógica teve início na Escola Básica Municipal (EBM) José do Valle Pereira em setembro de 2022, um período de seis meses no qual cinco residentes foram acompanhadas pelo preceptor Éder Sumariva, professor de teatro à época. No ano de 2023, eu ocupei a mesma vaga de professor de teatro dessa Unidade Educativa e fui convidado pela Coordenadora do Subprojeto Artes Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva para dar continuidade ao programa na escola, prezando pelo contato das residentes com o ambiente escolar que já estavam familiarizadas; convite que aceitei, mas não sem observar os desafios que encararíamos no percurso.

O Subprojeto Artes segue linhas teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), elaborada pelo filósofo Dermeval Saviani. Eu, sigo linhas teóricas distintas, que pensa a educação pelo par “Experiência/Sentido”, elaborada por autores distintos como Jorge Larrosa, Fernando Bárcena, Carlos Skliar, Jacques Rancière, Maximiliano Valério Lopes, entre outras pessoas importantes para esse pensamento em Educação que é muito plural e não possui um caminho único. A primeira questão que se põe é: como colocar em conversa palavras distintas sobre o assunto “educação”? Seriam tão diferentes tais propostas a ponto de serem incomunicáveis?

Ao que se refere a Pedagogia do Teatro, há uma escassez de pesquisas que se debruçam sobre a aproximação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a área teatral. Minha posição como professor e pesquisador é a de que toda produção humana de saberes da área não deve ser ignorada em prol de uma aplicação teórica. Simultaneamente, de nada adianta contrariar algo que nem se estudou, e, para que sustentássemos uma ligação com a Pedagogia Histórico-Crítica, não se tratava de concordar ou discordar ou aplicar, mas de estudar e abrir espaço no pensamento para discutir o que é possível pensar na prática pedagógica a partir desse estudo, investigar as contradições no pensamento teórico e prático.

A palavra estudo, é tomada aqui com três acepções, como conta Larrosa (2018) e Lopes (2023): 1) uma maneira de dar atenção ao mundo; 2) um exercício para aprimorar a

⁸ Professor substituto de teatro pela rede municipal de educação de Florianópolis. Mestre em Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Preceptor (2023-2024) pelo PRP-CAPES. E-mail: ps.joaoferreira@gmail.com

técnica de uma arte; 3) próxima da palavra estúdio, um conjunto de materialidades como ferramentas, suportes, objetos, espaços, entre outras que possibilitam que a arte do estudo aconteça; 4) um conjunto de hábitos que permitem que habitemos o mundo através do estudo, de modo que esse não seja apenas algo se faz, mas algo que se implica como uma existência estudiosa.

O caminho vivido pelos residentes que habitaram a escola José do Valle, como a comunidade local chama amorosamente a escola, foi organizado com essas palavras: 1) dar atenção ao que acontece na escola e à pedagogia histórico-crítica através da leitura de textos; 2) exercitar o ato de ministrar aulas e pensar sobre o que se faz através do planejamento, avaliação e replanejamento; 3) se aproximar das materialidades que a escola oferece para a execução das aulas, como também pensar quais materialidades necessitam ser produzidas para que a aula de teatro aconteça; 4) criar e incentivar hábitos para o estudo através de um encontro semanal regular para discussão teórica, avaliação e replanejamento das ações a serem executadas na semana.

Foi por esse caminho que elaboramos nossas vivências na EBM José do Valle Pereira, uma escola que, no desenvolver do programa, possuía 603 alunos matriculados, mas hoje já passam dos 700 alunos. Além das salas convencionais, a escola conta com Sala de Artes, Sala de Dança, Biblioteca, Marcenaria, Palco Italiano e Sala Informatizada, espaços que possibilitam que a aula de teatro possa habitar modos diferentes no interior da escola. Essa é uma estrutura conquistada com muita reivindicação e mobilização da comunidade escolar, e não deve ser confundida com a política perpetuada em um momento neoliberal que tenta administrar a educação sob o pressuposto de máxima eficácia de aprendizagem a baixo custo financeiro, com práticas de controle e exacerbação de produtividade escolar sem prezar pela qualidade social do que se trabalha. Contudo, há um horizonte: a escola nunca está feita, é necessário fazê-la acontecer diariamente e por vezes, adentrar aos conflitos necessários para que ela continue a existir no mundo.

Durante o período do PRP, os residentes foram convidados a “fazer escola” diariamente, a sair do campo da escola ideal e encontrar com uma escola que é feita através de gestos pedagógicos diários, não para defendê-la ou para atacá-la, mas para começar a fazê-la acontecer, sem deixar de sonhar e abrir espaço para outras escolas impossíveis no interior dessa escola possível. Houveram aqueles que estranharam, aqueles que admiraram, aqueles que se revoltaram contra as lógicas que dominam o ensino hoje. Cada residente foi compondo à sua própria maneira esse lugar, e foi lhe estendido a mão para que seu gesto fosse abrigado na maneira de pensar a aula, o que se reflete nos artigos presentes neste livro.

Pensar a partir do par “experiência/sentido”, não se trata de pedir que todos os estudantes pensem a mesma coisa sobre o acontecido. Abrir espaço para a conversa com uma ética da igualdade foi também abrir espaço para a desavença e permitir que ela aconteça, sem perder o compromisso com o assunto comum que estávamos nos debruçando: a educação escolar e o teatro na escola. O acontecimento é comum, mas o que acontece a cada um é singular (Larrosa, 2016). O que temos em comum foram algumas leituras, algumas práticas pedagógicas teatrais, alguns espaços-tempos. Não anular a distância que forma nossa própria linguagem é o teor de um ensino que permite que o múltiplo se manifeste no encontro com o comum, em que cada um, com sua particularidade, pode integrar a comunidade que ali se forma e participar da conversa.

Em nada isso anulou minha responsabilidade como professor: qual texto será selecionado? Como será abordado? Qual questão é emergente no contexto para discutirmos? Está tudo tão organizado que pede uma bagunça? Está tudo tão bagunçado que pede uma organização? O que essa realidade que aqui se apresenta pede de intervenção? Meu caminho nesta residência foi construído em uma tentativa de sustentar um vínculo com a palavra educação. Tim Ingold (2015) traça uma diferença entre duas etimologias da palavra: do latim *educare* e *educere*. Para ele, a palavra *educare* pode ser traduzida como um ato de inculcar um conhecimento, moldar um comportamento, um ato de em que um absorve um conhecimento ou habilidade, enquanto que a palavra *educere* remete a um ato de caminhar para fora, de levar as pessoas ao encontro do mundo. Ambas as palavras se referem a processos de formação e transformação, um que se trata de um processo determinado pela intenção de quem o provoca e o outro se trata de um processo aberto ao desconhecido, vinculado ao gesto da atenção ao mundo que se apresenta. Assim tenho lidado com a palavra educação: acompanhar e catalisar processos de transformação (intelectual, afetivo, social, entre outras possibilidades), em que intenção e atenção se friccionam mutuamente nos percursos pedagógicos.

Um dos meus compromissos nesta Residência foi com os mundos das artes cênicas no ambiente escolar e a eles tenho me dedicado com amor, independente se a linguagem artística que se apresenta é do meu agrado ou não, porque talvez um mundo que me é desagradável pode ser aquele que faz sentido ao corpo novo que chega. Meu desejo é que esses mundos cênicos possam se multiplicar, sem que seja uma variação do mesmo. Para isso, sonho que se ative algum desejo no corpo das pessoas de estar perto da escola e do teatro. Contudo, não de qualquer escola, mas de uma escola que seja realmente uma escola e não uma fábrica e nem uma empresa, nem um sistema de autoajuda. Um acolher e abrigar os que chegam na escola,

mas também desconfiar das formas que a racionalidade neoliberal tem invadido perpetuado uma escola desescolarizada (Masschelein; Simons, 2018). Sonho uma escola que seja habitável e não um poço de exploração dos professores e nem uma extensão dos recursos humanos (porque a humanidade é mais do que recurso para ser explorado). Uma escola que realmente possa ser uma Residência Pedagógica.

Apresentei aqui nossa casa, as residentes agora apresentarão seus cômodos e incômodos, seus quartos, suas práticas e suas reflexões. Agradeço profundamente a cada um que se aliou ou se rebelou neste processo pedagógico. Que seus gestos encontrem um mundo que lhes faça sentido viver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, n.44, 2015. p.21-36

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1 ° ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Tradução de Cristina Antunes. 1 ° ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LOPEZ, Maximiliano V. *Do ócio ao estudo: sobre o cultivo e a transmissão de uma arte*. In: BÁRCENA, Fernando; LOPEZ, Maximiliano V.; LARROSA, Jorge (orgs.). **Elogio do estudo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023, p.133-158

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução de Cristina Antunes. 2 ° ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

PARTE 2



ESCOLAS CAMPO NORTE DA ILHA

E.B.M. Paulo Fontes

Localização: bairro Santo Antônio de Lisboa
Período do programa:
setembro/ 2022 a agosto/2023



E.B.M. Donícia Maria da Costa

Localização: bairro Saco Grande
Período do programa:
setembro/2023 a fevereiro/2024



Gostaríamos de expressar nosso mais profundo agradecimento a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para o trabalho desenvolvido pelo grupo de residentes e preceptoras das escolas da região norte da ilha. À CAPES, manifestamos nossos agradecimentos pelas bolsas que tornaram possível nossa participação neste programa. À UDESC, nosso sincero reconhecimento pela oportunidade concedida e pelo respaldo institucional que nos incentivou e sustentou ao longo dessa jornada.

Também queremos estender nossos agradecimentos aos professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis pelo acolhimento durante as formações e pelo compartilhamento de conhecimentos e experiências. Além disso, gostaríamos de reconhecer o papel fundamental das e dos bolsistas do LIFE e de Iniciação Científica, cujas contribuições foram essenciais para o sucesso de nosso trabalho. Agradecemos pela dedicação e colaboração, que enriqueceram significativamente nossas formações.

4. PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RELATOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Isabela Marcondes Nascimbeni⁹

1. Introdução

No ano de 2022, dei continuidade à minha trajetória acadêmica no curso de licenciatura em artes visuais na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) por meio de transferência externa. Anteriormente, no ano de 2019, estudei na Universidade Estadual de Londrina (UEL), onde tive a oportunidade de cursar uma disciplina introdutória sobre diferentes metodologias de ensino de artes visuais. Essa abordagem foi abrangente, porém, introdutória, proporcionando uma visão geral das diversas metodologias existentes no ensino de artes visuais na contemporaneidade.

Foi na UDESC que me aproximei dos estudos da pedagogia histórico crítica (PHC) de forma mais aprofundada, por meio das disciplinas ministradas pela professora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, do Departamento de Artes Visuais (CEART), que também é coordenadora do Projeto de Residência Pedagógica (PRP) subprojeto Artes. Essa abordagem pedagógica despertou meu interesse, pois vejo nela uma oportunidade de alinhar meu futuro trabalho como professora com uma perspectiva de educação enquanto instrumento de promoção de vivências transformadoras e crítica, baseada nos ideais marxistas, que entendem a sociedade como resultado de um desalinhamento entre os interesses das classes dominantes e da classe dominada.

Dessa forma, decidi aproveitar a oportunidade de participar do PRP para obter um contato mais próximo com a prática docente e vivenciar o trabalho cotidiano de um professor. Minha trajetória acadêmica com a pedagogia histórico crítica envolveu o embasamento teórico proporcionado pelas disciplinas ministradas pela professora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, além da experiência prática adquirida tanto na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório I quanto no Projeto de Residência Pedagógica.

2. Fundamentação Teórica

Durante o primeiro e segundo semestres de 2023, tive a oportunidade de me familiarizar com a pedagogia histórico-crítica através de textos e livros que foram

⁹ Graduanda em Artes Visuais - Licenciatura. Participante como residente no Programa Residência Pedagógica (2023/2024). E-mail: imarcondesnascimbeni@gmail.com.

apresentados nas disciplinas de Pesquisa na Escola, Prática de Ensino I e Estágio Curricular Supervisionado I, ministradas pela professora Maria Cristina. Através dessas disciplinas, pude compreender a importância da reflexão e da problematização das questões sociais no processo educativo, e como isso pode contribuir para uma educação mais crítica e emancipatória.

Sempre pautadas na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, as leituras concentraram-se em nos apresentar as origens e imbricamentos das teorias educacionais no Brasil: a obra apresentada na disciplina de Pesquisa na Escola, no primeiro semestre de 2023, foi *Escola e Democracia*, de Dermeval Saviani (1999). Por meio da leitura, nos dedicamos a entender a abordagem metodológica que o professor desenvolveu, assim como uma breve contextualização histórica e política das principais metodologias utilizadas na educação brasileira até a publicação da obra.

Paralelamente, também consultei outra obra do Saviani: *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* (2007). Nesse livro, o autor apresenta seus estudos sobre a história da educação brasileira com registros documentais. Essa obra foi de grande valor para que eu pudesse entender um pouco mais a fundo o contexto histórico e político ao qual Saviani referia-se em diversos trechos do livro debatido em sala de aula.

Além disso, nos concentramos nos estudos sobre o pensamento de Vigotski e na psicologia histórico-cultural. No livro *Vigotski e o Aprender a Aprender*, de Newton Duarte (2001), entendemos a diferença entre a metodologia pautada em ideais marxistas e as concepções psicológicas pós-modernas que distorcem a teoria Vigotskiana e tiram do professor o papel de transmissor do conhecimento sistematizado. Também fizemos a leitura do livro, *Que Educação Infantil Queremos?*, de Pasqualini e Lazaretti (2022), para assim compreendermos a situação política curricular do ensino infantil atualmente.

Essas leituras tiveram a finalidade de nos preparar para a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I, mas também me auxiliaram durante o processo no Programa de Residência Pedagógica (PRP), no qual desenvolvi o trabalho de iniciação a docência concomitantemente à minha atuação na Educação Infantil para a disciplina de estágio. Carreguei essa bagagem de elaboração de conceitos durante todo o trajeto, ao ser introduzida ao contexto político da educação brasileira e da metodologia histórico-crítica, fundamentada no pensamento histórico-cultural da escola vigotskiana.

Foi no mês de setembro de 2023 que iniciei minhas atividades no PRP, na Escola Básica Municipal Donícia Maria da Costa, já no terceiro e último módulo do programa. Durante os dois semestres anteriores, meus colegas já haviam passado por diferentes

ambientações e preparações, processos esses que me foram descritos e contextualizados por meio dos próprios residentes. Por ter entrado no projeto no meio do percurso, iniciei a docência compartilhada após algumas observações em sala de aula, sendo essa foi minha primeira experiência docente, anterior à disciplina de estágio.

O estágio ocorreu no segundo semestre de 2023. Iniciamos nossos encontros na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I, e durante o período das aulas, a equipe da disciplina de estágios¹⁰ contactou as escolas e organizamos a documentação necessária para iniciar o processo, também realizamos a leitura do livro *Imaginação e Criação na infância*, de Vigotski (2018), que nos explica como se dá o processo de desenvolvimento e criação e qual é o papel do professor nesse processo.

A instituição na qual desenvolvi meu estágio foi o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), localizada no campus da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no bairro Trindade, em Florianópolis-SC. Devido à ausência de uma professora específica de artes visuais, fui acompanhada por uma profissional com formação em pedagogia e especialização em educação infantil. Diferentemente da experiência no NDI, a minha experiência com os Anos Iniciais na EBM Donícia Maria da Costa, onde atuei com crianças de 08 a 09 anos, foi acompanhada pela professora Bruna Mansani da Silva, licenciada e mestra em artes visuais pela UDESC. As experiências do estágio e do programa somadas me trouxeram uma grande bagagem inicial importante para entender muitas das nuances do trabalho do professor de artes visuais, tais como planejamento de aulas, a necessidade de flexibilidade para as constantes modificações nos planejamentos, as dificuldades estruturais das escolas, entre outras.

Essas questões serão analisadas neste trabalho tendo como base fundamentação teórica tanto da disciplina de estágio I quanto do PRP. : tendo a PHC como a metodologia presente em todo o planejamento e execução das aulas e atividades práticas, a contínua pesquisa teórica a autores como Duarte, Saviani, Vigotski e Prestes foi de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho realizado nas escolas.

As atividades propostas durante o decorrer das aulas, tanto nas atuações na Educação Infantil para a disciplina de estágio, como nas aulas desenvolvidas para o PRP, consideram a importância da variedade de experiências propiciadas pela escola para a apropriação dos artefatos culturais, e buscam trabalhar a arte contemporânea de forma lúdica, para melhor

¹⁰ Compreende-se como Equipe de Estágio o grupo de professoras, pós-graduandas do PPGAV em estágio docência e monitora da disciplina. Além disso, a realização das atividades de estágio é acompanhada por um grupo de docentes do departamento de Artes Visuais que supervisionam o trabalho.

absorção dos conteúdos específicos presentes na história da arte, e para a expansão do leque de experiências vivenciadas. De acordo com Pasqualini e Lazaretti:

Os interesses e as curiosidades que movem as ações das crianças dependem da qualidade da relação criança-mundo, mediada pela atividade compartilhada e instruída com e pelo par mais desenvolvido. [...] Quanto maior for a riqueza de experiências, de vivências, proporcionada pela escola, maior será o leque de possibilidades de interesses das crianças acerca dos objetos de aprendizagem.” (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 56)

Busquei integrar os conceitos da teoria histórico-cultural (Duarte, 2001), que destaca a importância da mediação no desenvolvimento e na aprendizagem por meio da linguagem e da interação social, com o objetivo a compreensão e transformação da realidade por meio de uma perspectiva crítica. As atividades planejadas demandaram uma participação ativa dos alunos, promovendo uma educação democrática e colaborativa, engajando-os na reflexão crítica sobre a realidade.

A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. [...] Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (Saviani, 1996, p.75)

A teoria histórico-cultural de Vigotski se funde com a perspectiva crítica da pedagogia histórico-crítica de Saviani, oferecendo aos alunos uma educação significativa, contextualizada e voltada para o desenvolvimento de futuros sujeitos ativos na sociedade (Duarte, 2001).

3. O Programa Residência Pedagógica

O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com ênfase na tríade ensino, pesquisa e extensão, tem como objetivo estabelecer o diálogo entre comunidade escolar e universidade, contribuindo para a formação docente dos estudantes de licenciatura em diversas áreas de diferentes universidades.

O presente relato refere-se ao subprojeto de artes da Universidade de Santa Catarina (CEART-UDESC), que baseia-se na concepção de aprendizagem histórico-cultural de Vigotski. O programa é dividido em três módulos semestrais que somam 414 horas totais

para ações. O Projeto Institucional foi aprovado em junho de 2022 e sua implementação com início às atividades deu-se em setembro do mesmo ano.

O PRP subprojeto de Artes contempla os cursos de teatro e artes visuais é coordenado pela professora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, tem articulação com diferentes grupos de pesquisa, com o Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) e com o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE)¹¹. Os alunos da graduação atuantes contemplados com a bolsa do PRP são os chamados residentes, com atuação em três escolas diferentes pertencentes a Rede Municipal de Educação de Florianópolis. A EBM Donícia Maria da Costa na qual atuei fica localizada no bairro Saco Grande e atende cerca de 624 crianças dos Anos Iniciais aos Anos Finais do ensino fundamental. Mais da metade dos estudantes são oriundos de outros municípios e uma parcela das famílias encontra-se em vulnerabilidade social.

A experiência na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I seguiu-se em conjunto das experiências no PRP. Por conta das diversas produções textuais que tivemos que desenvolver para a disciplina, apropriei-me de diferentes leituras relacionadas à PHC, além das trocas em sala de aula com colegas e professores da universidade. A docente orientadora vinculada a Donícia que orientou minhas atividades durante todo o programa foi a professora e doutoranda pelo PPGAV-UDESC, Janaína Enck. Sua orientação contemplou desde às reuniões formais periódicas para discussão do processo de cada um (onde tínhamos a oportunidade de ouvir diferentes relatos de experiências e trocas com os colegas a partir de discussões) e reuniões individuais para orientação da trajetória no programa como um todo, até conversas rápidas e dúvidas mais imediatas.

¹¹ Para saber mais sobre o LIFE, recomendamos visita ao site do Laboratório: <https://www.udesc.br/ceart/life>

3.1 A Importância do Trabalho Coletivo na Práxis: Reflexões e Preparação das Aulas

Por começar minha participação já no último módulo do programa, destaco que foi de fundamental importância para minha ambientação o trabalho desenvolvido coletivamente com outra residente, Joana, também minha colega de aula que participou do programa desde o início da edição. Essa colaboração me auxiliou a ministrar e elaborar aulas com mais segurança.

Iniciamos nossa atuação no terceiro módulo do PRP, desenvolvendo o planejamento geral das aulas que se seguiriam ao longo dos meses subsequentes. A experiência adquirida durante a elaboração do planejamento de aulas para o estágio obrigatório, que foi feita com a orientação da equipe da disciplina, também me auxiliou para a construção do planejamento de aulas para o terceiro ano da EBM Donícia Maria da Costa. A construção do planejamento geral e objetivos pedagógicos esperados até o final do ano letivo foi feita em conjunto da professora preceptora Bruna. Ela nos orientou a respeito da temática da qual gostaria de trabalhar para os terceiros anos, sempre abrindo espaço para interferências e contribuições minhas e da minha colega. Para nós, ficou a tarefa de acatar o planejamento e alinhar os conteúdos às nossas pesquisas feitas na universidade, para buscarmos integrá-los à pedagogia histórico-crítica. Além da coleta de materiais e conteúdos artísticos no geral.

O conteúdo solicitado pela professora Bruna foi o autorretrato a partir de produções de artistas racializados, a fim de apresentar diferentes referências fora do círculo da história da arte erudita/europeia. As aulas, no geral, foram compostas pela apresentação de diferentes artistas e técnicas através de slides, seguidas por atividades práticas. O planejamento feito por mim e pela colega continha ideias de exercícios que permeiam a temática especificada e exploram a reflexão por parte dos estudantes sobre a construção/identificação de sua própria identidade, envolvendo questões que os cercam no cotidiano, sejam elas gênero, raça, classe social ou possíveis subjetividades que os afetam.

Os conteúdos e atividades que foram apresentados também procuravam seguir as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Proposta Curricular do Município de Florianópolis (2016) e o Projeto Político Pedagógico da Escola Donícia. Vale ressaltar que a diluição de conteúdos presentes na BNCC para os anos iniciais e educação infantil impossibilitam a clareza de um critério a ser trabalhado na ação

pedagógica. O auxílio da professora Bruna, da professora Janaina e da minha colega com quem dividi essa experiência de lecionar no PRP, fez com que conseguíssemos, em conjunto, traçar os temas condutores para que as aulas se seguissem podendo ser modificadas, apresentando diferentes práticas e técnicas artísticas, sem escapar dos conceitos da pedagogia histórico-crítica.

Segundo Silva (2017), Vigotski entende a arte como produto da interação entre o indivíduo e o seu contexto, levando em conta as relações humanas, econômicas e de produção. Sua abordagem materialista histórico-dialética enfatiza que o desenvolvimento humano só pode ser compreendido através de sua historicidade. O homem adapta e transforma a natureza para o desenvolvimento de ferramentas de acordo com suas necessidades e nesse processo de construção histórica, se educa e educa as novas gerações, de forma que esses conhecimentos acumulados ao longo da história foram se sistematizando com o surgimento das classes dominantes na idade média (Saviani, 2016).

O papel da escola, de acordo com a pedagogia histórico-crítica pautada nos pensamentos de Vigotski, é a de difundir esse conhecimento letrado, sistematizado, e entende essa importância do acesso ao saber elaborado como a atividade nuclear da escola, ou seja, para que a democratização do conhecimento ocorra de maneira efetiva, não basta apenas tornar a escola democrática no sentido de torná-la acessível a toda população, mas sim de viabilizar o acesso ao saber dominante construído ao longo da história, pois segundo Saviani (2016), “para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam.”

Foi pensando nesse papel da escola de articulação do saber letrado com a cultura popular que eu e minha colega de atuação elaboramos os planejamentos: apresentamos o conteúdo planejado para o terceiro ano da EBM Donícia por meio de retratos feitos por artistas presentes na história da arte reconhecidos pela cultura erudita, e após essa introdução, evidenciamos a cultura popular por meio de retratos e autorretratos de artistas contemporâneos brasileiros que tratam, em sua maioria, da cultura do cotidiano da periferia, uma cultura marginalizada e, muitas das vezes, invisibilizada pelo Estado. Por meio das obras expostas abordamos diferentes conteúdos de técnicas artísticas utilizadas pelos artistas referenciados.

Um dos obstáculos que encontrei no caminho foi justamente construir esse diálogo entre cultura erudita/cultura popular ao longo de todas as aulas e na linguagem adequada ao desenvolvimento dos estudantes. No planejamento acabamos por abordar

o retrato de artistas eruditos presentes na história da arte na primeira aula ministrada. Também estive a refletir em como trazer esse saber letrado de forma a conscientizar os estudantes sem hierarquizar o conhecimento acima dos conteúdos produzidos pela cultura popular.

Parte significativa do nosso tempo no programa foi também dedicado a produção de materiais pedagógicos: para nossa primeira atuação, em setembro de 2023, separamos imagens de retratos da história da arte no acervo do LIFE, produzimos uma apresentação com a seleção de obras que trabalham a temática do retrato/autorretrato, também selecionamos imagens mediante pesquisas na internet e revistas físicas, para a impressão e produção de colagens em sala de aula.

Tanto a produção com artistas de referências de slides como toda a seleção de materiais era sempre feita em conjunto com minha colega de atuação. A apresentação dos slides com os artistas selecionados no início de cada aula só era possível graças à minha colega possuir seu próprio projetor, visto que o da escola havia sido danificado e não tínhamos outra alternativa. Assim seguiram-se quase todas as aulas ministradas por nós, com início a apresentação de imagens de obras dos artistas selecionados, que trabalham a temática do retrato e autorretrato, da racialidade, classe social a qual pertencem, da identidade e manifestações culturais presentes no cotidiano dos mesmos. Selecionamos, na maioria, artistas de diferentes localidades do Brasil, mas estavam presentes também artistas do continente Africano e da América do Norte.

Para algumas aulas selecionamos também adereços, luzes e diferentes materiais necessários para a realização das atividades, produzimos material para exercícios descritivos, moldes para pintura, dentre outros. Também produzimos retratos no papel craft com os alunos por meio de nossa mediação, que foram finalizados em dezembro. Foi solicitado que os estudantes desenhassem a silhueta de seu colega com a projeção de sombras (retrato), e depois cada criança pintasse sua própria silhueta desenhada pelo colega (autorretrato). O objeto pedagógico foi elaborado e construído ao longo das aulas, de forma conjunta, onde foi utilizada a técnica de pintura, com inspiração nos artistas mostrados em sala e onde estão presentes dois conteúdos vistos ao longo do trimestre: o retrato e o autorretrato.

De acordo com Vigotski em seu livro *Imaginação e Criação na Infância* (2018), traduzido por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, a imaginação da criança é alimentada pela realidade e pelas referências acumuladas ao longo da vida. A partir desses elementos, a imaginação permite que a criança recombine e crie algo novo,

sendo a base de toda atividade criativa. Para a criança, a criação é um processo de compreensão e conhecimento do mundo, e é através da atividade criadora que o ser humano se volta para o futuro. Tanto os materiais pedagógicos produzidos por mim e pela Joana quanto o papel *craft* produzido junto dos estudantes, tiveram como objetivo um melhor entendimento dos conteúdos mostrados ao início de cada aula por meio de atividades lúdicas, para assim estimular nas crianças o seu papel criador pois “Todo o futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora”. (Vigotski, 2018, p. 122).

Como previsto em conjunto com a professora preceptora Bruna, seguimos por todo o trimestre abordando a temática do retrato e autorretrato por meio de referências artísticas que partiram de artistas racializados. Algumas atividades planejadas no início não se alteraram, outras modificaram-se, dando lugar a diferentes atividades que fizeram mais sentido de acordo com o que fomos vivendo e percebendo durante as atuações. Assim como com os artistas: seguimos buscando referências a cada preparação prévia de aula, para que assim as aulas ficassem ricas em referências com diversos estilos e técnicas distintas, trazendo sempre imagens que trabalham o retrato em diferentes suportes.

Desde o início do meu percurso no PRP, pude perceber que o trabalho do professor é fluido e requer momentos de improviso, e para que esse improviso seja feito com conhecimento, é preciso repertório e experiência. Finalizando as aulas do último trimestre do ano de 2023, é perceptível que, por mais que ao longo do trajeto diversas alterações no planejamento inicial tenham sido feitas, a temática principal do nosso projeto pedagógico para o terceiro ano da EBM Donícia foi apresentada aos estudantes.

3.2 Relato das Aulas

Na última semana do mês de setembro, comecei as atuações em conjunto da minha colega, ministrando minhas primeiras aulas desde o início da trajetória na graduação. Para a primeira atuação escolhemos trabalhar o retrato, para assim construirmos uma narrativa que, em seguida, introduzisse o autorretrato. No início da aula, apresentamos algumas imagens selecionadas no acervo do LIFE, como Van Gogh, Renoir, Bernardelli, entre outros. Conduzimos os estudantes para uma breve análise de imagem de cada retrato, pedindo para que observassem os objetos que cada indivíduo representado carregava consigo e em como isso nos ajuda a identificar

características dessa pessoa. Também pedimos para que observassem os diferentes estilos e suportes artísticos, as cores, as expressões, etc.

Depois, em *slides*, mostramos obras do artista Ian Woods, artista contemporâneo que trabalha com colagens físicas e representa artistas negros. As crianças, a partir de nossa mediação, repararam tanto no estilo pictórico das colagens quanto nas características dos retratos de cada indivíduo representado. Ativamente fizeram leituras das imagens e comparativo entre elas, assim como foi apresentado a eles pela professora Bruna por meio da apostila, e após, por mim e pela minha colega com as imagens mostradas ao começo da aula. A tarefa prática proposta foi uma colagem de retrato surrealista. Trouxemos imagens impressas de diferentes tipos de olhos, narizes, bocas, orelhas. Eles se envolveram com a proposta e construíram seus retratos, todos os alunos presentes participaram.

Figuras 1 e 2: Obras do artista Ian Woods



Fonte: <https://www.ianwoodsart.com/>

Figuras 3 e 4: Registros das aulas de colagem após mostra de obras do artista Ian Woods



Fonte: Acervo PRP

Na segunda aula, os slides previamente produzidos traziam obras do artista Rafa Black, Alison Filho e Maxwell Alexandre. Foram separados por mim e por minha colega acessórios e adereços pessoais para que as crianças escolhessem e tirassem fotos. Levamos também uma máquina fotográfica. Tiveram muitos faltantes por conta da forte chuva naquele dia. A quantidade de alunos era pouca, todos puderam tirar fotos mais de uma vez com diferentes adereços. Por esse motivo, demos continuidade às fotografias na aula posterior. Percebendo que seria difícil auxiliar toda a turma nesta atividade, decidimos passar uma atividade paralela enquanto chamávamos os alunos, de três em três, para escolher os adereços e tirar fotografias. Quem ainda não era chamado completava seu autorretrato descritivo. Através desse exercício pudemos observar melhor o que já havíamos ouvido em discussão entre professores no colegiado do mês de setembro: alguns alunos têm grande dificuldade de escrita enquanto outros responderam com facilidade e rapidez. Enquanto eu auxiliava os alunos nos autorretratos descritivos, minha colega os auxiliava a escolher os adereços e tirar as fotos.

Figuras 5 e 6: Registros das aulas com projeção de obras dos artistas Alison Filho e Rafa Black



Fonte: Acervo PRP

Figuras 7 e 8: Registros das aulas de fotografias com adereços



Fonte: Acervo PRP

Passadas as primeiras experiências atuando nessa turma, iniciamos uma atividade que já havia sido traçada no planejamento inicial e que se seguiu durante as aulas subsequentes: o exercício de construção do objeto pedagógico em conjunto, feito com as sombras e as pinturas. Estendemos um grande papel craft na parede e iluminamos com as pequenas luzes que separamos previamente. Tínhamos cinco luzes. Separamos em duplas e chamamos cinco duplas por vez para que cada estudante desenhasse a sombra projetada pelo colega.

Figuras 9 e 10: Registros das aulas de projeção de sombras



Fonte: Acervo PRP

Nas aulas subsequentes, demos continuidade a atividade, realizamos as pinturas do papel craft no pátio escolar. Cada aluno pintou o seu retrato contornado pelo estudante da dupla. Trouxemos, ao longo dessas aulas, artistas como Nana Bruce, Hamed, Rynnard Milton, Renata Felinto, entre outros.

Figuras 11 e 12: Registros das aulas de produção de material pedagógico no papel craft



Fonte: Acervo PRP

Por fim, para a última aula de artes do terceiro ano da EBM Donícia, Planejamos uma aula de retrospectiva, para que os estudantes recordassem os conteúdos e atividades apresentadas ao longo do trimestre, porém, por conta de uma apresentação de final de ano não conseguimos dar continuidade a essa aula fechamento.

Considerações Finais

Por ação das práticas com o PRP, compreendo que, para além do contato com os conceitos apresentados nos livros dentro da universidade, o trabalho do professor abrange particularidades que só podem ser seguramente compreendidas por meio da vivência cotidiana. Como professora em formação, posso perceber que a PRP tem me colocado em contato com a teoria na prática.

É sempre perceptível o quanto esse atravessamento da universidade com a comunidade escolar agrega a ambos. De um lado a universidade, onde nós, professores em formação, estamos em contato diário com os professores universitários, leituras, pesquisas e produções textuais. Do outro lado a comunidade escolar (espaço que pretendemos ocupar após a nossa formação) com todas as suas particularidades, vivências e convivências cotidianas, diferenças entre colegas de trabalho, culturas e modos de pensar, e problemáticas trazidas de fora da escola que, conseqüentemente, interferem no convívio da comunidade escolar. Assim como todo o conteúdo que é trazido da Universidade para a escola enriquece as aulas ministradas, toda a bagagem

trazida da escola para dentro da universidade enriquece também nossa vivência e de colegas que acabam sendo afetados por meio de conversas e trocas. Essa articulação com a sociedade permite que o conhecimento acadêmico continue a ser desenvolvido.

Para além das múltiplas contribuições que o PRP trouxe/vem trazendo para a minha trajetória acadêmica, também fica nítido como o projeto em si trouxe mudanças significativas no andamento das aulas do terceiro ano da EBM Donícia. Percebo isso principalmente em conversas com a professora preceptora, que, como posso também observar, afirma que diversas das atividades ali passadas não poderiam ser realizadas por apenas uma professora, tanto no sentido prático do trabalho, como pela questão da carga horária e, por esse motivo, a impossibilidade de criar e manejar planejamentos mais elaborados.

Por fim, deixo claro que todo o processo desse ano que se seguiu, seja sendo introduzida à pedagogia histórico-crítica por meio das disciplinas na UDESC, seja pela possibilidade de aplicar esses conhecimentos adquiridos para a educação infantil no Programa de Residência Pedagógica e na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I, foi de valor muito significativo para mim. Introduzida ao assunto de forma teórica e levando em consideração minhas muito recentes primeiras atuações, procuro me apropriar dessa metodologia entendendo também o meu processo de aprendizagem, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento acerca do exercício docente através das lentes da pedagogia histórico-crítica.

Referências

- DUARTE, Newton. Vigotski e o Aprender a Aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 1. ed. Campinas
LEV SEMIONOVITCH, Vigotski. Imaginação e Criação na Infância. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Ed. 1. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018.
PASQUALINI, Carmem; LAZARETTI, Fernando. Que Educação Infantil Queremos? Reflexões sobre a política curricular para a educação infantil.
SAVIANI, Dermeval, Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.- 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.S)

5. RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O LIVRO DE ARTISTA COMO OBJETO PEDAGÓGICO

Joana Fritzen Pereira¹²

Introdução

Este trabalho apresenta sínteses de relatos de atuação do Programa Residência Pedagógica (PRP) Sub-projeto Artes em uma escola do município de Florianópolis. O subprojeto Artes do PRP é coordenado pelo Centro de Artes, Moda e Design da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEART-UDESC).

O programa iniciou suas atividades na Escola Básica Municipal Paulo Fontes¹³, em setembro de 2022, desenvolvendo suas atividades em quatro turmas no período matutino. A professora de artes visuais da escola, no programa chamada de professora-preceptora, é efetiva na rede municipal de ensino e pós-graduanda na UDESC. Os cinco residentes são licenciandos em artes visuais na mesma universidade e cursam entre a 4ª e 7ª fase do curso, a professora orientadora é professora efetiva do Departamento de Artes Visuais e da Pós-Graduação.

O sub-projeto artes tem apoiado seus estudos e organizado o trabalho didático e metodológico em consonância com os pressupostos da Pedagogia Histórico Crítica, fato que nos leva necessariamente a considerar a realidade concreta, ou seja, considerar a conjuntura na qual o presente relato desenvolveu-se e suas determinações histórico-metodológicas.

O primeiro módulo do PRP teve início em setembro de 2022 e em novembro do mesmo ano iniciaram as obras de reforma e ampliação do prédio da unidade. Com previsão de finalização da reforma para agosto do ano seguinte, o ano letivo de 2023 iniciou no formato remoto para as turmas dos anos finais da escola, com aulas síncronas via plataforma digital. Assim, o trabalho de docência compartilhada, previsto para o segundo módulo do programa, também adaptou-se a esse contexto. No mês de maio, a escola foi acomodada em um espaço provisório, cedido pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, com condições precárias de atendimento em espaços superlotados e salas sem janelas. O relato de trajetórias pedagógicas que é apresentado na sequência não

¹² Graduanda em Artes Visuais - Licenciatura. Participante como residente no Programa Residência Pedagógica (2023/2024). E-mail: jfritzenpereira@gmail.com.

¹³ A EBM Paulo Fontes, escola integra a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, localizada no bairro de Santo Antônio de Lisboa, região norte da ilha, foi fundada em 1987 e atende atualmente cerca de 130 estudantes do ensino fundamental.

pretende mascarar as condições precárias e muito menos a negligência das autoridades com a qualidade do processo educativo desenvolvido na EBM Paulo Fontes durante o ano de 2023. Pelo contrário: é a partir das contradições existentes nesse processo que elencamos problematizações para a elaboração dos planejamentos, tendo em vista a instrumentalização dos estudantes através dos conteúdos da arte selecionados, sistematizados e transformados em saberes escolares, objetivando que estes não só conheçam a realidade e os fenômenos que nos cercam para além da sua aparência, mas também, elaborem possibilidades e atuem na transformação social.

Para Saviani (1984) a educação depende da estrutura social geradora da marginalidade cultural e escolar, ou seja, reproduz a sociedade de classes e reforça o modo de produção capitalista, além de desvelar questões que são contrárias à visão hegemônica em relação ao papel da educação no ensino de artes nas escolas. Considerando uma proposta de organização dos conteúdos da arte no currículo escolar, em que o critério para sua seleção seja a identificação dos conteúdos clássicos (Saviani, 2013), apresentamos a seguir, relato de trabalho pedagógico desenvolvido e executado por uma residente e preceptora em uma turma dos anos finais do ensino fundamental no primeiro semestre de 2023.

O recorte aqui apresentado é parte de um estudo em desenvolvimento, onde mais do que expor aproximações com os fundamentos didáticos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, que é uma pedagogia contra-hegemônica, e seus desdobramentos no ensino de artes, busca-se evidenciar as contribuições do PRP como iniciação à docência de licenciandas.

1.0 O Caderno de Artista Como Objeto Pedagógico

Este relato refere-se ao planejamento de aulas para uma turma de nonos anos, com 25 estudantes, de 13 a 15 anos. A carga horária prevista no currículo é de 2 aulas de 45 minutos semanais, distribuídas em dois dias na semana. Tendo em vista a problemática já apresentada, referente ao período entre o início de março e o fim de maio terem ocorrido em formato remoto, houve limitações no desenvolvimento da relação entre os alunos, residentes e a professora preceptora. Nesse sentido, uma vez que as aulas presenciais foram retomadas, tornou-se evidente a defasagem na construção do vínculo entre os professores de área e os alunos, assim como, os desafios

do planejamento das aulas diante da estrutura precarizada, das turmas cheias e do pouco espaço disponível para os estudantes.

Embora neste recorte enfatizamos o objeto pedagógico, livro de artista, partimos de uma necessidade, de um problema na concepção de Saviani (1989) a ser superado que conduziu a reflexão a respeito do papel social do artista e a ruptura com o suporte. É essa necessidade, compreender as transformações do suporte na produção artística que nos fez utilizar o livro de artista como objeto pedagógico.

A partir da reflexão sobre a prática social na qual concretamente estávamos inseridos, se desenvolve a ideia de uma dinâmica baseada na criação de livros de artista: um sistema de troca em que os alunos pudessem expressar suas urgências através de manifestações artísticas e as professoras pudessem se aproximar da produção dos estudantes e, desta forma, fazer devolutivas personalizadas a cada aluno.

A temática das transformações do suporte ao longo da história, foi introduzida através de uma sequência de aulas expositivas e dialogadas na qual foram apresentados artistas e obras que se relacionam com a lógica do livro de artista, ou livro-objeto¹⁴. Para contextualização histórica e artística, o referencial de artistas percorreu obras dos afrescos de Pompéia, Marcel Duchamp, Barton Lidicé Benes, Bruno Munari, Artur Barrio, Francesca Woodman, Matheus Rocha Pitta, Wladimir Dias-Pino, Ziraldo e Frida Kahlo.

Para além da proposta do objeto do caderno de artista em si, as imagens e referências foram selecionadas levando em consideração a problemática na qual estruturamos o planejamento coletivo que será aprofundado em próximos estudos: a reflexão a respeito do papel social do artista e a ruptura com o suporte, que foi minimamente situado nos parágrafos anteriores. Na perspectiva de que toda produção artística é criada sob o acúmulo daquilo que já foi produzido pela humanidade ao longo da história, reconhecendo a singularidade de cada produção através da construção sócio-histórica de quem a produz.

A criação de um suporte diversificado do habitual caderno de desenho tamanho A4, com folhas brancas e espiralado foi uma estratégia para romper com o formato tradicional. Deste modo, optamos por confeccionar manualmente 25 cadernos utilizando material disponibilizado pela escola. Para a sua produção foi necessário construir uma estrutura de madeira que serviu como suporte para o papel ser perfurado, passando por

¹⁴ Para maior aprofundamento no que diz respeito às especificidades do tema, recomendamos a leitura da dissertação de Cindy Triana Guzman “Aprendendo através de imagens: o livro-objeto”, 2015.

um processo de recorte, perfuração e costura. A confecção deste material pedagógico levou aproximadamente seis horas, demanda que tornou possível a concretização de uma proposta elaborada, mas que também se dá devido a ação docente compartilhada entre residente e preceptora, sendo esta uma dinâmica de trabalho que proporciona, através do apoio mútuo, mais possibilidades para o ensino da arte. Sobre essa perspectiva, se evidencia os benefícios do PRP para a qualidade das atividades propostas, uma vez que permite o trabalho em conjunto e, desta forma, ameniza o frequente estado de solidão que o professor de arte enfrenta na atual conjuntura.

Fig. 1 e 2 - Confecção dos cadernos - junho de 2023



Fonte: Acervo PRP

Os cadernos foram distribuídos para todos os alunos criando um objeto-livro-caderno-de-artista, que foram utilizados metodologicamente como objetos pedagógicos, sendo fios condutores das demais atividades.

Os estudantes levaram os cadernos para casa e, com o prazo de uma semana, escreveram, desenharam, fizeram colagens e registraram a respeito de seus processos artísticos e seus interesses, sempre mediados pelo processo pedagógico escolar na aula de arte. Na semana seguinte, devolveram para a residente que, também no intervalo de uma semana, respondeu a todos os cadernos. A proposta consistia na repetição destes mesmos procedimentos semanalmente, colaborando com o desenvolvimento gradual de uma relação de conhecimento e respeito mútuo na turma, que se manteve durante o período de junho a agosto. As devolutivas tinham como objetivo incentivar o pensamento reflexivo a respeito das produções elaboradas pelos estudantes, assim como contribuir na construção de um repertório artístico que abarque diferentes suportes e linguagens.

Fig. 3 - Detalhe de devolutivas julho de 2023



Fonte: Acervo do PRP

Os cadernos retornaram com produções significativamente reflexivas, apresentando diferentes elementos que revelam muito sobre a realidade sociocultural e histórica a qual pertencem, reagindo às provocações e questionamentos feitos nas devolutivas elaboradas pela residente e, desta forma, desenvolvendo uma forma de comunicação através do processo de criação. Na primeira devolução pela parte da turma observou-se a aparição de temas em comum em muitos cadernos, cinco alunos desenharam e escreveram frases relacionadas à futebol e jogadores famosos, muitos alunos escreveram frases de músicas variando em estilos como K-Pop, Rap Nacional, Funk Brasileiro e Pop estadunidense. Nessa primeira leva, poucos estudantes se atreveram na expressão artística, a maioria dos desenhos eram simples e apenas duas alunas abordaram sentimentos pessoais e pensamentos políticos. Ao elaborar uma resposta individual, a residente buscou experimentar diferentes técnicas para além do desenho, produzindo colagens com selos antigos, adesivos e diferentes tipos de papel, fazendo perguntas direcionadas à produção feita por cada aluno. A partir da primeira devolutiva a turma passou a demonstrar sinais de mudanças, alguns alunos fizeram complementações na produção feita pela residente, outros passaram também a utilizar a técnica de colagem e, aos poucos, passaram a manifestar interesse em intervir no objeto pedagógico através de diferentes materiais.

Outro recurso pedagógico utilizado no decorrer dessas aulas foi a construção do mapa das Artes do nono ano. O mapa elaborado inicialmente de forma digital através do uso da ferramenta *Padlet*¹⁵ e posteriormente materializado através de uma colagem de um mapa mundi e imagens de obras previamente selecionadas, teve como objetivo situar espacialmente os artistas a partir do local de seus nascimentos. Este recurso

¹⁵ O padlet pode ser acessado neste link <https://padlet.com/janainaenck/mapa-das-artes-91-e-92-2023-94z13zydc7zywic1>.

contribui para a desfeticização do artista como uma entidade acima de características objetivas, como detentor de um dom ou alheio ao meio e ao tempo no qual se insere.

FIGURA 4 E 5: CONSTRUÇÃO DO MAPA DAS ARTES



Fonte: Acervo PRP

A análise dos conteúdos dos cadernos e do trabalho desenvolvido para além deste recorte aqui apresentado, buscará no conceito de catarse (Duarte, 2016), elementos que possam caracterizar indícios de pequenos micro-saltos de desenvolvimento em direção à prática social elaborada, agora de forma sintética. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, sabe-se no entanto que uma aula isolada não é elemento suficiente para elevar o nível de consciência dos estudantes sobre determinado fenômeno ou viés.

O recorte realizado neste relato não desconsidera a experiência relatada, de forma isolada de seu todo: o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo Programa Residência Pedagógica Sub-Projeto Artes CEART-UDESC, aqui na figura da residente. O rigor exigido pelo método materialismo histórico-dialético, no sentido de fundamentar o trabalho didático e pedagógico do ensino de artes em uma pedagogia contra-hegemônica, reverbera na práxis de iniciação à docência a qual o programa se propõe. No entanto, aqui com o limite de um relato de experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da experiência iniciada em sala de aula, seja com os estágios obrigatórios via UDESC, seja com o programa de Residência Pedagógica, inserem os residentes na realidade concreta das atribuições de professores de artes. Entende-se que são modalidades de iniciação à docência organizadas, sistematizadas e com objetivos

diferentes. Neste sentido, a experiência do Subprojeto RP Artes contribui para o desenvolvimento das potencialidades para a docência, uma vez que coloca o residente como participante do processo pedagógico, elaborando sua concepção de escola, docência, consciência pedagógica e desenvolvimento na especificidade de sua área.

O longo período de observação, ambientação e inserção na rotina da escola e de apropriação das atribuições do professor de artes em uma escola pública acarreta na vivência do aspecto político da Educação. A carga horária do PRP, somada a carga horária do curso de licenciatura e eventualmente a realização concomitante dos estágios obrigatórios, aproxima-se da carga horária de um professor de 40 horas semanais.

Desde já percebe-se que aulas elaboradas e turmas superlotadas não coincidem e que, de um modo geral, há pouca estrutura física pensada para as especificidades que as aulas de artes necessitam. A falta de condições dentro da escola revela o constante desgaste dos professores ao se depararem com tantas barreiras. A iniciação à docência oportunizada pelo programa nos leva a refletir sobre as diversas determinações que levam os professores a buscarem determinados recursos e conteúdos e não outros. Deste modo as tarefas são confrontadas com a mediação possível dentro da realidade encontrada, pois é papel do estado e não do professor resolver ou minimizar a falta de estrutura escolar, sua atuação está vinculada ao âmbito pedagógico.

Amparados a partir de um complexo conjunto de estudos, conceitos e com uma profunda análise da realidade social, suas formas de produção, do papel do estado e do sistema capitalista, observa-se que a realidade escolar não propicia em sua totalidade as condições necessárias para cumprir as tarefas postas pela PHC para o pleno desenvolvimento da formação humana. No entanto, estes empecilhos, embora necessitem de uma luta coletiva para se transformarem e terem as melhores condições de desenvolvimento, só serão integralmente viáveis em uma sociedade socialista, mas, ao mesmo tempo, a partir de uma perspectiva dialética, precisam ser elaborados a partir do momento atual, tomando como direção para a transformação, a análise das questões sócio-históricas que produziram tal realidade.

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Coleção Educação Contemporânea – Campinas/SP: Autores Associados, 2016.**FLORIANÓPOLIS. Base Nacional Comum Curricular e os documentos curriculares municipais da educação infantil de**

Florianópolis: recontextualização curricular. Florianópolis, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2021. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/19_05_2022_7.38.45.422441143eb590bf513f7e530dff0000.pdf>.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Autores Associados, 1984.

_____, D. **Pedagogia Histórico Crítica - Primeiras Aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

6. IMPACTOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DO PERFIL DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS: UMA JORNADA DIALÉTICA

Luiza Victória de Aquino Terra¹⁶

1. Introdução

O presente trabalho é resultado da participação da autora no Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em que os residentes participam de 3 módulos, cada um com uma especificidade de desenvolvimento no trabalho pedagógico na área de Artes Visuais. Nele, os licenciandos em formação são encarregados inicialmente de acompanhar a prática docente do professor preceptor na escola, bem como realizar algumas intervenções em sala de aula orientadas pelo mesmo. As observações principais das aulas foram feitas por meio da utilização de diário de bordo e registradas sempre em fotografias. A atuação nos campos ocorreu em 18 meses, equivalente assim a carga horária de 414 horas entre atuações, leituras, participação em eventos, organização de oficinas, criação de materiais de apoio pedagógico etc.

Com a vivência no PRP deparamo-nos com uma experiência de caráter pedagógico e também experimental que visou a superação da dicotomia entre teoria e prática, princípio basilar da PHC. Dermeval Saviani, ao longo de suas obras, como *Escola e Democracia* (2019), elaborou e aprofundou os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Saviani argumenta que a PHC não apenas integra teoria e prática, mas também reconhece sua interdependência no processo educativo. Para o autor, a superação dessa dicotomia é essencial para uma prática educativa verdadeiramente transformadora e emancipatória. A teoria fornece os fundamentos necessários para compreender a realidade social e histórica na qual a prática educativa está inserida, enquanto a prática é o campo onde esses conhecimentos teóricos são aplicados e testados.

A PHC destaca a importância de se compreender o contexto histórico e social no qual a educação ocorre. Isso implica considerar as condições materiais, as relações de classe e as influências culturais que moldam a prática educacional. Destacando a

¹⁶ Graduanda em Artes Visuais - Licenciatura. Participante como residente no Programa Residência Pedagógica (2023/2024). E-mail: luaquino@gmail.com

oportunidade de vivenciar na prática os princípios teórico-metodológicos da educação em artes, relato meu interesse em me aprofundar na área de ensino em artes, buscando compreender como as teorias e métodos deste podem ser aplicados de forma crítica e transformadora no contexto educacional na região Norte de Florianópolis e como esse interesse aconteceu, assim como o que o difere das vivências proporcionados pelos Estágios Curriculares Obrigatórios (ECS).

2. Relato de Atuação no Programa e os Impactos na Minha Formação Inicial: Aproximações com a PHC

Considero a introdução à docência através do estágio PRP fundamental para a formação de professores comprometidos com uma educação de qualidade, que preocupa-se em como se dará a atuação desses futuros professores dentro de uma sala de aula nos guiando em oposição a uma educação bancária. Ancorados na Pedagogia Histórico-Crítica, buscamos a práxis educacional, tendo como base as disciplinas de arte-educação presentes no currículo do curso e principalmente os ECS I, II, III e IV. Tomei conhecimento do Programa através da minha professora de ECS II, Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva - Coordenadora do PRP. O desconhecimento sobre o que era e como funciona o Programa nesse primeiro contato me fez aprofundar e aceitar o convite devido a frustração com atuações anteriores: no primeiro ECS não houve contato com a creche, pois grande parte dos meus estudos foram sistematizados na pandemia da Covid-19 em 2021, o que trouxe falta de contato com o contexto escolar; e no segundo ECS uma experiência extremamente desafiadora e problemática, que não cabe discussão nesse momento.

O PRP se revelou uma experiência enriquecedora, se acrescentou de forma mútua com a graduação, a conexão entre as escolas de Educação Básica e a Universidade, considerando a realidade e rotina acadêmica, proporcionou um ambiente propício para o desenvolvimento dos futuros profissionais. A participação em eventos acadêmicos, como o Congresso Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar: Primavera nos Dentes (UFscar); IV Encontro do Observatório e o Ciclo de Investigações do PPGAV, ambos na UDESC, foram uma oportunidade de compartilhar experiências e debater práticas pedagógicas.

Desvendar o processo teórico-metodológico da prática pedagógica em foco durante o estágio PRP significou mergulhar nas complexidades da educação em artes, questionando e repensando constantemente as estratégias e métodos utilizados, tendo

tempo de maturação intelectual. Foi também uma oportunidade para os licenciandos se inserirem ativamente no campo da docência, incorporando os valores e princípios da formação crítica de professores em artes. Em suma, o estágio PRP Sub-projeto Artes - Norte ofereceu uma experiência desafiadora para os licenciandos em artes, que puderam vivenciar na prática a transformação da teoria em ação e contribuir para uma educação mais consciente.

A formação inicial, embasada no materialismo dialético, ressalta a importância de compreender as relações sociais que permeiam a criação artística. Isso não apenas capacita os professores a orientar os alunos nessa compreensão, mas também os auxilia a reconhecer como suas próprias experiências e identidades se entrelaçam com o contexto social ao qual estão inseridos - cor de pele, emprego, questionamento de onde são/nasceram.

A experiência relatada parte do destaque a obra "Operários" e a construção de sua narrativa visual por Tarsila do Amaral. Esta escolha por si só pode ser alvo de reflexão por ser uma artista modernista na escola; a aula proporcionou uma abordagem que transcendeu desde problemas mais gerais e abstratos até questões mais particulares e singulares dos contextos nos quais os alunos estavam imersos.

Essa abordagem abrangente permitiu que a compreensão das relações sociais fosse aplicada de forma tangível, conectando o aprendizado teórico com a prática visual. Ao explorar a obra "Operários" como um ponto de partida, os alunos foram guiados a analisar não apenas a narrativa visual em si, mas também a compreender como as relações sociais influenciaram a construção dessa obra em específico. Isso criou uma ponte entre a teoria abstrata e a aplicação prática - não separadas na educação PHC, proporcionando aos alunos uma compreensão mais profunda das interações entre arte e sociedade.

De acordo com Turini (2019), destacamos a importância de ir além da mera memorização e compreender profundamente os conhecimentos sistematizados. Para que os conhecimentos se tornem uma "segunda pele" para os alunos, é crucial que eles compreendam não apenas os conceitos em si, mas também seu significado simbólico e sua relevância contextual. Isso implica entender como esses conceitos se inter-relacionam com outros conhecimentos, como são aplicados em diferentes contextos e qual é sua importância dentro de determinado campo de estudo. Além disso, identificar exemplos concretos que ilustrem os conceitos estudados, relacionando-os com a realidade ao seu redor, seja no mundo natural, social ou cultural. Essa conexão

com a vida real torna a aprendizagem mais significativa e relevante. Por fim, é fundamental que os alunos dominem a expressão linguística adequada para comunicar esses conhecimentos de forma clara e coerente.

O materialismo dialético incentiva uma abordagem interdisciplinar, conectando as práticas artísticas a outros campos do conhecimento. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a interdisciplinaridade é entendida como uma abordagem que busca compreender e trabalhar com a totalidade do conhecimento, considerando a sua interconexão e interdependência. A categoria de totalidade é central nesse contexto, pois refere-se à compreensão de que todos os fenômenos, conceitos e áreas do conhecimento estão interligados e influenciam-se mutuamente. Nesse sentido, a interdisciplinaridade parte do reconhecimento de que a realidade é complexa e multifacetada, e que o ser humano, como parte dessa realidade, deve ser compreendido de forma integral. A formação omnilateral do ser humano, conceito-chave na Pedagogia Histórico-Crítica, refere-se à busca por uma educação que contemple todas as dimensões do indivíduo, incluindo não apenas aspectos cognitivos, mas também sociais, emocionais, culturais e políticos. Isso amplia a visão dos alunos sobre como a arte está integrada em várias esferas da sociedade.

Ao adotar uma perspectiva dialética, os professores podem incentivar a participação ativa dos alunos na criação e análise artística, capacitando-os a serem críticos e agentes de mudança em sua comunidade. Em sala de aula foi trabalhada inicialmente a “ruptura com o deslocamento” ao perpassar o deslocamento do homem pelos espaços quando este tornou-se nômade e as mudanças na humanidade condicionadas a partir disto. Para sistematizar os conteúdos, apresentou-se o período da Pré-História por meio do desenho enquanto conteúdo de artes, ao utilizar as pinturas rupestres da Serra da Capivara/Brasil como estudo de caso, partindo do meu interesse em levá-lo também para sala de aula, pôde-se assim, investigar características estilísticas e técnicas, como a produção de pigmento natural junto aos alunos a partir da borra de café.

A introdução à compreensão de arte como uma criação humana que precede a produção artística estimulou os alunos a identificarem esses aspectos cotidianos em suas próprias criações, ao propor observarem seu meio, materiais e interesses. Ao abordar a Pré-História no Brasil, evidenciei que o Parque Nacional da Serra da Capivara abriga a maior concentração de sítios arqueológicos nas Américas, onde estão localizadas as pinturas e vestígios desse período. Esse enfoque amplo não apenas promoveu uma

compreensão da arte, mas também conectou a criação artística a contextos sociais, históricos e culturais específicos.

Na contemporaneidade, para registrar ou simbolizar um fato, como exemplificado no contexto entre “Operários” e o desastre em Brumadinho, o processo criativo ganhou destaque, o pensamento na criação de material próprio na obra "Brumadinho" do artista Mundano revela a sua poética. Na obra escolhida, o artista utilizou como material de sua pintura, tintas produzidas com lama que ele e sua equipe recolheram em Brumadinho, Minas Gerais. O desastre ambiental causado pela Vale em 2019, deixou um rastro de lama tóxica e destruição. O que uniu a obra de Mundano à obra de Tarsila, mais do que a referência direta da imagem, é a simbolização da exploração do homem ante condições de sobrevivência. A ligação com os primeiros conteúdos trabalhados, a pré-história, dá-se em torno dos pigmentos.

Fig. 1 Operários de Brumadinho - Mundano, 2021



Fonte: <https://arteforadomuseu.com.br/artistas/mundano/>

A consideração dos tons na pintura, o referenciamento e a busca da Arte Contemporânea na História da Arte se entrelaçam. A escolha do suporte para pintura, e paredes, amplificou o diálogo visual, a observação crítica dos tons da tinta criados pelo artista, juntamente com a problematização do conceito de "cor de pele" e sua relevância contextual ("cor da pele de quem?") mediada em sala de aula abriu espaço para um despertar por parte dos alunos.

Figura 2: Registro da aula com produção de pigmentos naturais a partir da borra de café



Fonte: Acervo PRP

A atenção para a ideia de Poética na Arte Contemporânea e a reflexão sobre o que as obras comunicam e referenciam destacam-se como elementos essenciais, a análise visual da obra "Operários" e sua conexão com o contexto histórico-social proporcionou uma introdução à Tarsila do Amaral e à ideia dos modernistas em elaborarem uma arte genuinamente brasileira. Assim, cada elemento se entrelaça, formando uma narrativa significativa que transcende a sala de aula, estimulando os alunos a questionar, criar e compreender a complexidade da arte e sua interação com o mundo ao seu redor.

3. Considerações finais

A abordagem materialista histórica e dialética na formação de professores de artes busca não apenas desenvolver habilidades técnicas, mas também promover uma compreensão crítica e contextualizada das práticas artísticas no panorama mais amplo da sociedade. Essa abordagem capacita os futuros professores a serem agentes de transformação social através da educação em artes visuais. Estas referências, ancoradas na pedagogia histórico-crítica, constituem a base para a compreensão e aplicação prática da pedagogia, integrando teoria e experiência na construção de um percurso educacional significativo. Nesse contexto, a Residência Pedagógica é um espaço de formação e reflexão, onde os residentes puderam experimentar diferentes metodologias, sempre em diálogo com a realidade da escola e dos alunos. A abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica se mostrou fundamental nesse processo, fornecendo uma base teórica sólida para nossa atuação como futuros professores. A compreensão das relações sociais que permeiam a criação artística, aliada à análise crítica da ideologia e da cultura de massa, nos capacitou a orientar os alunos na compreensão da arte como uma forma de conhecimento estético-artístico e como uma expressão das relações sociais e históricas.

Por fim, o Programa de Residência Pedagógica Sub-projeto Artes - Norte ofereceu uma oportunidade única para vivenciarmos na prática os princípios teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, contribuindo para uma formação mais consciente e engajada dos futuros professores em artes. A experiência desafiadora do PRP nos preparou para enfrentar os desafios da docência e para contribuir para uma educação mais humanizadora. Foi possível analisar como as condições sociais, econômicas e culturais da região influenciam a prática pedagógica em artes, esta teve como maior destaque a diversidade de materiais e técnicas utilizados nas propostas - da borra de café no papel *craft* à pintura de observação, da parede das cavernas para as paredes urbanas contemporâneas. Em resumo, minha participação no sub-projeto Artes - Norte visou aprofundar meus conhecimentos sobre a formação de professores em artes, ampliar minha visão crítica sobre a prática pedagógica e crescimento profissional, assim, colaborou de forma significativa em direção a transformação da realidade educacional da região Norte da Ilha, entendendo seus entraves.

Referências

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

TURINI, Mateus Henrique. Ensino de Sociologia e Pedagogia Histórico-crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos, 2019.

7. AÇÕES EDUCATIVAS E A PRÁXIS NO ENSINO DAS ARTES À LUZ DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Lucas Bresolin de Oliveira ¹⁷

Introdução

A educação desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos críticos e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse contexto, a formação de professores torna-se uma peça-chave para o alcance desses objetivos. Este trabalho compartilha e analisa experiências vivenciadas dentro do percurso de um ano de participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP), período de março de 2023 a fevereiro de 2024, que combina ações educativas atravessadas por teorias pedagógicas no ensino das artes e oportunizadas para turmas de terceiro ano do ensino básico na cidade Florianópolis.

O PRP, tem como objetivo contribuir na formação crítica de estudantes de licenciatura (artes no meu caso) de forma a repensar práticas pedagógicas mediante a inserção dos estudantes nos contextos escolares, tendo a prática social como ponto de partida do trabalho, além de instrumentalizar os participantes nas discussões teóricas e metodológicas no âmbito da Educação do Ensino e da Pesquisa na contemporaneidade (PRP - Edital, 24/2022).

Este estudo propõe ressaltar a importância do aprofundamento na formação crítica dos futuros professores, reflexões geradas pela participação no PRP através de ações educativas e do ensino das artes realizadas nas Escolas Básicas Municipais Paulo Fontes e Donícia Maria da Costa, e da relação dialética entre teoria e prática através de relatos de experiências. Deste modo partimos da pergunta: Como as ações educativas desenvolvidas no âmbito do Programa Residência Pedagógica influenciam o ensino das artes nas escolas participantes?

1) Pedagogia Histórico Crítica e Práxis do Trabalho Educativo

Partido do ponto de que o saber objetivo da natureza humana é produzido historicamente, desde a origem do homem, do desenvolvimento de processos educativos arraigados desde os atos de viver até a invenção da escola, corroboro com Saviani (1992) para quem “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente,

¹⁷ Graduando do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC, maisumestudantedeartesvisuais@gmail.com;

em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Neste entendimento, o ser humano não nasce ser humano, ele se torna ser humano e é, portanto, produto da educação através de mediações (Saviani, 2019). Com isso, levantarei pontos-chaves estudados durante o PRP naquilo que toca a assimilação do que compreende a pedagogia histórico crítica segundo seu principal autor, Dermeval Saviani, e que direcionou meus estudos e trabalhos educativos nas escolas que participei.

A pedagogia histórico crítica entende a educação como uma atividade mediadora no interior da prática social global e portanto, o ponto de partida, e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social (Saviani, 2019). Disso decorre um método que o professor deve promover em sala de aula para pensar o trabalho educativo que parte da prática social como ponto de partida da educação, onde o professor e alunos encontram-se inseridos, e cabe aos momentos intermediários da mediação educativa no interior da prática social: a problematização, a instrumentação e a catarse que resultam em um ponto de chegada que é novamente a prática social, porém diferente da prática inicial (Saviani, 2019).

Para melhor compreensão do método da pedagogia histórico crítica destaco os passos indicados pelo autor onde o professor mediador deve suscitar soluções aos problemas postos pela prática social (Saviani, 2019), são eles:

1. Prática Social Inicial - Articulação da experiência pedagógica na prática social que professor e alunos participam em âmbito escolar / Relação com o conhecimento inicial do aluno;
2. Problematização - Ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções;
3. Instrumentação - Apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social;
4. Catarse - Ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social;

5. Prática Social Final - Alteração qualitativa da prática social mediante a passagem de um entendimento sincrético (a visão caótica do todo) a um entendimento sintético (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pelos alunos e que se aproxima do conhecimento sintético do professor onde a compreensão se torna cada vez mais orgânica;

Assim, a prática pedagógica na educação básica exige um direcionamento que vai além dos conteúdos escolares, envolvendo uma visão ampla, dialética, fundamentada e culturalmente contextualizada, mas que compreende o papel da educação na transformação social, com intencionalidade e valorização do processo de mediação como base para práticas pedagógicas efetivas.

Trata-se, enfim, de um mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica, é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação, para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade. (Saviani, 2019, p.181-182)

Outro ponto chave, que complementa o método anterior naquilo que toca o trabalho educativo é a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico crítica em relação a educação escolar, que implica segundo o autor (Saviani, 1992, p.17):

1. Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação.
2. Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
3. Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.

Com isso é possível ter uma compreensão mais sintética daquilo que se propõe a teoria histórico crítica naquilo que implica o trabalho educativo e compreendem as teorias e práticas do processo dialético do método apontado.

2) Ações Educativas nas Escolas Paulo Fontes e Donícia Maria da Costa

Neste tópico destaco, através de relatos de experiência, algumas das ações educativas desenvolvidas no âmbito escolar do programa residência pedagógica e que se relacionam a práxis do trabalho educativo de natureza dialética como apontado no

tópico anterior pela pedagogia histórico crítica e que seguirá para uma análise posterior no tópico seguinte.

Iniciei o programa de residência na Escola Básica Municipal Paulo Fontes, em março de 2023, onde pude acompanhar a professora preceptora e sua turma de terceiro ano. No início o acompanhamento se deu em forma de observação participante de modo a captar a dinâmica das aulas e dos alunos em sala, assim como estudar leituras indicadas de forma paralela.

Neste contexto, em maio, organizamos uma saída de campo com os alunos do terceiro ano da EBM Paulo Fontes. Portanto, planejamos a proposta, viabilizamos os meios e então realizamos uma saída de campo para que os alunos conhecessem nosso ambiente de formação de futuros professores, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A proposta da aula era fazer com que os estudantes visitassem a exposição para que pudessem conhecer conosco a Galeria Jandira Lorenz localizada dentro do Centro de Artes, CEART, UDESC e também para conhecerem o ambiente que nós, futuros-professores (estudantes de licenciatura em artes), frequentamos. A partir disso foi realizada a proposição de ação educativa intitulada de “Experimentação Fotográfica” dentro do espaço expositivo da galeria.

Com a ampla difusão dos aparelhos celulares e outras tecnologias, muitos já estão habituados aos “*clicks*” fotográficos, porém os aparelhos utilizados foram câmeras semi-profissionais digitais (viabilizadas por mim através dos primeiros pagamentos da bolsa), e câmeras *Cyber Shots* (viabilizadas pelo Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores, o LIFE) onde a intenção por trás desta ação era a de colocá-los como fotógrafos, ao mesmo tempo em que os residentes presentes nesta ação fazíamos uma mediação entre os objetos-câmeras e os alunos. Ensinando-os sobre os gestos (como segurar, onde visualizar, como funcionam os clicks, zoom, foco, etc.) tudo até então muito novo e animador para todos eles.

Fig. 1: Prática da ação educativa “Experimentação Fotográfica”



Fonte: Acervo PRP

Os níveis de instrução para aprendizagem se davam de formas distintas, alguns eram mais rápidos que outros para aprender o duplo clique da máquina por exemplo, (onde ao segurar o botão o aparelho foca naquilo que é apontado e ao fazer uma segunda pressão ele dispara), e após dadas as instruções no decorrer da atividade, foi possível identificar a transmissão do conhecimento entre eles, uns ensinando aos outros e compartilhando suas experiências distintas de aprendizado. Além disso, foram convidados a fazer registros daquilo que lhes chamava atenção. Após o tempo previsto na galeria visitamos os ateliês de cerâmica e escultura com os alunos (com as câmeras), compondo também o circuito percorrido da proposta de “experimentação fotográfica”.

Em outro momento, após uma pausa para lanche, foi oferecida uma oficina de colagem pela professora e coordenadora do LIFE, junto com bolsistas. O tema era “Colagem dos sonhos”, e ao finalizar esse momento, os estudantes retornaram para escola com suas professoras regentes.

Nesse dia, pude protagonizar, em conjunto com os outros residentes presentes, uma ação que se desdobraria para além do PRP, trazendo reflexões sobre o ensino das artes e sobre o meu próprio processo artístico e de formação como professor. E além disso, ao estudar sobre “Ações Educativas em Espaços Culturais”, disciplina que cursei concomitante ao semestre desta ação, e que faz parte do curso de Licenciatura em Artes Visuais, foram-me esclarecidas diversas questões sobre mediação e também sobre a importância de se dar continuidade em sala de aula, sobre os temas despertados nestas visitas mediadas em espaços culturais.

Portanto, levando em consideração a atuação acima descrita, a ação educativa de experimentação fotográfica na galeria, trouxe reflexões que vão além dos *clicks* da câmera dentro de um espaço. Foi uma ação de intenção planejada e continuada em outros encontros dentro de sala de aula, e que buscou gerar uma experiência que não se encerrou no dia da visita, mas que continuou a desdobrar-se em aulas subsequentes como por exemplo: uma aula posterior em que visualizamos as fotos geradas para ver suas reações e lembranças da saída de campo e o ambiente visitado, que apontou um retorno muito positivo sobre o dia e eles puderam recordar quem havia batido quais fotos.

Em outro encontro subsequente imprimimos uma seleção de fotos e trabalhamos foto-colagens que relacionavam-se com os conteúdos trazidos à sala. Primeiramente com o movimento cubista e a proposta de desconstrução da imagem, abstração e sobreposição de técnicas. Outros artistas selecionados para essa atividade foram John Stezaker, Hannah Höch, Romare Bearden e Eugenia Loli.

Logo, o material gerado por eles com as câmeras, retornou para a sala de aula em forma de atividades que explorassem a composição visual e o processo criativo pessoal, com técnicas de colagem e pintura que experimentassem diferentes suportes com o uso da fotografia.

Fig.2: Resultado das foto-colagens trabalhadas em sala derivadas da “experimentação fotográfica”



Fonte: Acervo PRP

Busquei trabalhar conteúdos que me atravessavam e fizessem com que eu estudasse mais (fotografia, desenho, história da arte) até que, paralelamente ao processo

de regência na escola, mediante leituras de aprofundamento e das disciplinas ofertadas pelo curso de Artes Visuais, o processo de catarse aconteceu comigo, onde pude perceber de forma mais ampla e profunda sobre as relações da história da arte, da fotografia, seus acontecimentos e entrelaçamentos de forma a buscar trabalhar em sala de aula de forma mais consistente.

Fig.3: Foto-colagens dos estudantes expostas na entrada do espaço escolar



Fonte: Acervo PRP

Porém com o encerramento de um período determinado (módulo), trocamos de escola, onde tivemos uma nova prática social que seguiria até o fim do programa. Reconheci o novo trajeto com antecedência e então conheci de fato a EBM Donícia Maria da Costa e a professora preceptora pessoalmente (antes virtualmente via reuniões online). Observei as instalações e arredores, segurança, sala dos professores, bebedouros, banheiros, os alunos que transitavam, o refeitório, a horta, etc. Ao localizar outros residentes e a professora conheci a turma 31 que passaria a acompanhar. Nesse dia, apresentei-me individualmente, um a um, para conhecê-los melhor e também para que me conhecessem, em seguida a professora explicou a atividade a ser feita de autorretrato da turma.

Fig.4: Registro do Autorretrato da Turma



Fonte: Acervo PRP

Na próxima aula foi dada a imagem impressa do autorretrato da turma gerado na aula anterior para colorir e também foi feito um exercício para praticar a escrita. Conheci alguns alunos que haviam faltado no primeiro encontro e pude me aproximar um pouco mais daquilo que lhes interessava aprender na aula de artes, e como respondido, foi: aprender a desenhar melhor. Fez-me pensar em utilizar materiais como o papel vegetal e também utilizar a fotografia como fonte de criação artística. Busquei trabalhar a quebra da ideia de “dom” nas artes, fortificando que tudo se aprende através do processo de estudo e técnicas, mas também busquei trabalhar conceitos que quebrassem a ideia da busca do atingimento de uma representação realista através de desenhos e pinturas para que eles se apropriassem e se libertassem de um comparativo frustrante através das aulas de artes.

Dentro desse processo tive um encontro de colegiado de turma em que pude acompanhar todo o encontro, podendo assim compreender melhor a realidade da turma que estava acompanhando. Muitas questões foram levantadas e um fato relevante é de como os dois anos da pandemia impactaram muito o processo de aprendizagem desses alunos de terceiro ano, criando uma defasagem geral no processo de alfabetização e comportamento coletivo.

Aproveitei para pensar em como obter atenção e cooperação da turma, focar no planejamento dos próximos encontros, em utilizar mais as canetas para quadro branco de forma a auxiliar no processo de alfabetização frente a defasagem gerada pela pandemia e também quais seria as atividades-guias para as dinâmicas das aulas e objetos pedagógicos. Elaborei um cronograma dentro do planejamento de forma a

visualizar os próximos encontros que participaria até o final do semestre e ano letivo.

Propus exercícios práticos de desenho utilizando papel vegetal. Apresentei artistas que eu estava me aprofundando como Van Gogh e Frida Kahlo e compartilhei seus trabalhos de autorretratos e seus contextos. Cada um escolheu a imagem impressa de uma pintura de autorretrato dos artistas selecionados. Nesse momento (pensando na aula seguinte) tirei retratos deles executando a tarefa. Os alunos receberam bem a atividade que se desdobrou a partir de suas vontades de aprender a desenhar melhor.

Figuras 5 a 10: Alguns dos desenhos realizados em aula com o uso de papel vegetal com referências de Frida Kahlo



Fonte: Acervo PRP

Figuras 11 a 16: Alguns dos desenhos realizados em aula com o uso de papel vegetal com referências de Van Gogh



Fonte: acervo PRP

Figuras 17 e 18: Exemplo de registro dos alunos executando a atividade proposta para impressão e utilização na próxima aula



Fonte: Acervo PRP

Figuras 19 e 20: Exemplo de registro dos alunos executando a atividade proposta para impressão e utilização na próxima aula



Fonte: Acervo PRP

Consegui tirar retratos de todos os alunos enquanto eles desenhavam em suas mesas planejando imprimir para utilizar na próxima aula. Pude ver que tinham muito interesse em tirar fotos e aprender a utilizar a máquina fotográfica. Os resultados gerados pela turma com o uso do papel vegetal (até então desconhecido com poucas exceções) me surpreendeu muito e resolvi guardar comigo pois assim poderia observar com calma todos os desenhos e escaneá-las para registro.

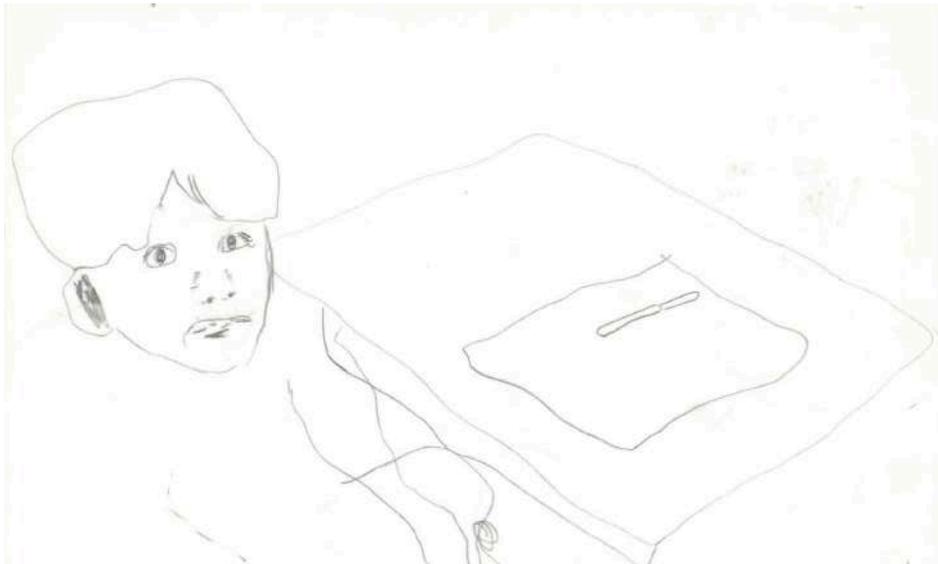
Na aula seguinte expus todos os desenhos da aula anterior no quadro para que eles pudessem ver os resultados coletivos atingidos e fazer comentários. Então repetimos a atividade de desenho com papel vegetal, mas agora usando de base para o desenho as suas próprias imagens feitas com a câmera fotográfica. Resultando assim em auto retratos individuais.

Foi muito importante ter colocado todos os desenhos no quadro. Ao perguntar sobre os desenhos, os alunos não tomaram muita iniciativa para descrever os elementos visuais, ou o que achavam, até um comentário irônico do desenho que havia apenas um risco em forma oval, logo intervi respondendo sobre como devemos incentivar os colegas ao invés de depreciar. Os desenhos juntos já compuseram um corpo visual considerável. E então distribuí as fotografias e os papéis vegetais para realizar mais um exercício prático de desenho.

A aula fluiu bem em nível de participação e um caso me chamou a atenção, o

aluno (Aluno X) que se recusava a participar das aulas de artes não queria desenhar. Após um momento observei que o estudante era acompanhado pela professora de educação especial (que acompanhava diariamente a turma com três alunos diagnosticados com autismo) e incentivei de forma particular que o estudante fizesse a atividade. Após algum período ele conseguiu fazer o desenho abaixo.

Fig. 21: Desenho realizado pelo aluno que se recusava a participar de todas aulas de artes anteriores a minha atuação mediante segunda atividade de desenho com papel vegetal



Fonte: Acervo PRP

Fig. 22 e 23: Alguns dos desenhos realizados pelos alunos na atividade de auto retrato com o uso de papel vegetal sobre fotografias geradas em sala



Fonte: Acervo PRP

Após duas aulas de desenho, preparei uma aula teórica sobre a história da fotografia. Expus em ordem cronológica uma série de obras de arte (material emprestado do LIFE), e propus uma análise. Conversamos e então contei sobre as câmaras escuras, sobre o surgimento da câmera fotográfica, suas posições na linha do tempo e impactos no mundo da arte. Nesta atividade propus que escrevessem os pontos-chaves da aula para exercitar/identificar suas dificuldades com a escrita causadas pela pandemia e assim poder avaliar seus diferentes níveis de produção de escrita e caligrafia.

A aula foi bem recebida, mesmo sendo muito expositiva, mas muito importante

para a ideia da quebra de “dom” nas artes. Fortificando as tarefas que a pedagogia histórico crítica se propõe de valorizar a importância do ensino e da prática sistemática na formação dos indivíduos que enfatiza o desenvolvimento de talentos como profundamente ligados aos contextos sociais/históricos e ao processo educativo.

Após uma aula teórica, aproveitei o dia 31 de outubro que cairia exatamente no dia de semana da aula para propor uma dinâmica de aula diferente. No início contextualizei sobre a origem do dia do Saci no Brasil e costurei com obras do artista Franklin Cascaes. Após conversas pedi para que inventassem uma lenda e depois a ilustrassem, porém a turma teve muita dificuldade em escrever. Neste dia, também levei fantasias (emprestadas da sala de figurinos do curso de Moda na UDESC) para que criássemos auto retratos divertidos com o intuito de utilizá-los em futuras aulas. Ainda neste dia, convidei uma estudante de Artes Bacharel da UDESC, para que me ajudasse a fazer pinturas faciais nos alunos. Fomos fantasiados, eu de Van Gogh e ela de Frida Kahlo, que para nossa surpresa fomos amplamente reconhecidos pelo fato de ter apresentado estes dois artistas em atividades anteriores.

Figv24 e 25: Atuação colaborativa da bolsista Beatriz e da professora Bruna



Fonte: Acervo PRP

Apresentei-lhes então obras do Franklin Cascaes e contei também um pouco de sua história. Perguntei se alguém conhecia alguma de suas lendas e a “Festa das Bruxas” foi narrada por um aluno. Após entregar o exercício os alunos tiveram muita dificuldade na criação de lendas por escrito, então fiz com que anotassem as lendas brasileiras levantadas por eles e anotadas no quadro. Para dar tempo da atividade lúdica do dia, organizamos um mini estúdio no fundo da sala para bater retratos. Levei diversas fantasias e também oferecemos pintura facial neste momento que foi de muita agitação e alegria.

De forma a garantir o resultado final planejado para encerramento das aulas com

um novo auto retrato da turma, realizei uma atividade coletiva de recorte, colagem e intervenção. O uso de tinta acrílica fornecida pelo LIFE fez toda diferença na dinâmica final da aula de artes e fez com que os alunos ficassem muito encantados com o material específico de uma aula de artes. Também conversamos sobre o processo de construção coletiva e finalizei a aula com a entrega de todos os materiais produzidos ao longo do semestre incluindo também as imagens que prometi entregar com o uso de inteligência artificial a partir de suas atividades escritas na aula de criação de lendas.

Fig. 26 Resultado da atividade de encerramento, autorretrato da turma gerado por eles, fotografias, colagem e composição



Fonte: Acervo PRP

Minha ação como docente teve um ótimo *feedback*, consegui me envolver com os alunos e ter seu reconhecimento e respeito, e constituir um ambiente de aprendizado real, mesmo com o desafio de ter uma quantidade alta de alunos e outras questões.

Consegui atingir meus próprios objetivos e fiquei muito satisfeito com os resultados gerados durante o semestre, em que pude comparar o resultado de uma prática inicial, resultado da primeira aula de observação da turma e uma prática final, resultado de minha ação pedagógica marcando todo o processo de trabalho e envolvimento com a turma.

3) Reflexões à Luz do Programa Residência Pedagógica

As reflexões, objetivo principal deste estudo, derivam das ações educativas nas

escolas EBM. Paulo Fontes e EBM. Donícia Maria da Costa a partir da participação do PRP. Uma prática pedagógica reflexiva refere-se a uma abordagem na qual os professores em formação são incentivados a não apenas aplicar métodos e técnicas de ensino de forma mecânica, mas também a refletir sobre sua própria prática, analisando e avaliando suas ações e decisões em sala de aula.

O método indicado pela pedagogia histórico crítica a ser praticada no trabalho educativo composto pelas etapas: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final podem ser analisados frente às ações descritas nos relatos de experiência e seus desdobramentos ao longo de minha participação de forma a trazer contribuições como retratados a seguir.

1.Prática Social Inicial: As práticas sociais iniciais comum aos professores e alunos, porém vivenciadas de formas distintas, são identificadas nos momentos iniciais de participação em cada escola e facilitadas pelo período de observações participantes. Esse período de ambientação inicial, entorno da escola e comunidade, mostra-se crucial para toda a articulação da experiência pedagógica para começar a compreender as possibilidades de transformação frente aos alunos da prática social.

2.Problematização: A problematização que visa detectar questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social pode ser percebida na participação do colegiado de turma onde ocorre uma maior compreensão de questões que atravessam os alunos dentro e fora do âmbito escolar. Essa participação torna-se crucial para o ampliamto da visão frente à prática social.

Na escola Paulo Fontes, que encontrava-se com suas instalações precarizadas a solução frente a esse problema era de sempre que possível retirar os alunos de sala resultando em aulas ao ar livre e também na saída de campo relatada que foi um ponto chave no processo pedagógico da turma e que se desdobrou para a minha instrumentação como professor.

Na escola Donícia Maria foi identificado o desejo de aprender a desenhar melhor frente a frustração da incapacidade de se fazer um desenho realista de modo a perder o interesse no desenho como acontece progressivamente nesta idade se não estimulado.

Outro fator identificado em ambas as escolas foi a defasagem no processo de escrita gerados pela pandemia, onde pude através do ampliamto de minha visão via problematização pensar em como aliar esta necessidade dentro das aulas de arte. Propondo e incentivando assim exercícios de arte que contemplassem o exercício da escrita de modo diferente do exercitado em outras aulas do ensino básico.

Outra questão detectada no âmbito da prática social e que poderia ser mais aprofundada foi conseguir cativar um aluno que se recusava a participar das aulas de artes e que sem a minha intervenção coesa como professor na prática social não deixei que a professora dos alunos especiais fizesse o trabalho para ele, e de forma surpreendente o aluno que alegava não saber desenhar, instrumentalizou-se!

3. Instrumentalização: Através do programa residência pedagógica eu me instrumentalizei como professor de forma teórica e prática de uma forma inimaginável e inatingível caso eu não tivesse participado e me formado apenas com as contribuições das disciplinas obrigatórias. Essa instrumentalização transbordou inclusive para as minhas práticas em outras disciplinas e o reconhecimento de ações pedagógicas frente a outros alunos do curso que se interessavam nas propostas.

A possibilidade de apropriação da câmera fotográfica pelos alunos com a minha intervenção foi chave para o interesse e desdobramento de atividades convertidas em saberes escolares no ensino das artes, atravessando a história da fotografia, dos movimentos artísticos, de práticas de desenho, etc.

4. Catarse: O momento em que os alunos do terceiro ano da EBM Paulo Fontes realizam uma saída de campo para visitar a galeria Jandira Lorenz representa um ponto catártico. Nesse momento, os estudantes têm a oportunidade de ampliar seus horizontes culturais, ao mesmo tempo que são convidados a explorar o espaço expositivo através da fotografia com efetiva incorporação de instrumentos culturais (como as câmeras fotográficas) onde a atividade proporciona não apenas o aprendizado técnico sobre o uso das câmeras, mas também estimula a expressão criativa e a reflexão sobre a arte e a cultura.

A atividade de autorretrato iniciada na Escola Donícia Maria da Costa também representa um ponto catártico. Os alunos são desafiados a expressar sua própria imagem por meio do desenho, utilizando papel vegetal tendo como experiência anterior referências de artistas como Van Gogh e Frida Kahlo. Esse momento proporciona uma reflexão sobre a própria identidade e estimula a criatividade dos alunos, enquanto os instrumentos culturais (papel vegetal, referências artísticas) são incorporados de forma ativa.

A atividade realizada no Dia do Saci, envolvendo a criação de lendas e a produção de autorretratos fotográficos divertidos, representa outro ponto catártico marcante, onde os alunos são incentivados a explorar sua criatividade e imaginação, de forma escrita e performática ao mesmo tempo em que são introduzidos a elementos da

cultura brasileira e local, como as lendas folclóricas. Essa experiência proporcionou um momento de descontração e aprendizado, estimulando a expressão individual dos alunos.

A atividade coletiva de recorte, colagem e intervenção, realizada como encerramento do semestre, representa um ponto catártico final, onde os alunos são convidados a participar de uma construção coletiva, expressando suas ideias e experiências por meio da arte, e consolidando os aprendizados ao longo do semestre.

Esses momentos catárticos representam não apenas oportunidades de aprendizado, mas também de crescimento pessoal e coletivo de forma a estimular a participação ativa dos alunos.

5. Prática Social Final: A partir da experiência com os alunos, pude ampliar minha compreensão sobre história da arte, da fotografia e processos de ensino-aprendizagem, assim como a refletir constante sobre a prática pedagógica, direcionando as atividades de acordo com as necessidades dos alunos frente às práticas sociais iniciais, problematizações e seguintes etapas do método indicado pela pedagogia histórico crítica. Também destacam-se ações educativas que visaram promover a participação ativa dos alunos de forma a alterar qualitativamente a prática social ao longo do processo educativo, uma compreensão mais sintética das questões que tocam a prática social no ensino das artes por parte dos alunos e do professor. Esse processo está relacionado à transição do entendimento sincrético para o entendimento sintético, conforme mencionado na etapa da prática social final descrita pelo autor no tópico da pedagogia histórico crítica e a práxis do trabalho educativo.

As reflexões aqui expressas envolvem uma análise crítica das estratégias utilizadas, dos resultados obtidos e das reações dos alunos, permitindo que pesquisadores e futuros professores uma compreensão mais profunda do processo de ensino-aprendizagem e uma busca constante por aprimoramento.

Considerações Finais

O PRP visa proporcionar aos estudantes de licenciatura a oportunidade de vivenciar a prática docente nas escolas parceiras de forma mais aprofundada e reflexiva, através de atividades desenvolvidas em escolas de educação básica e com a supervisão de professores da instituição formadora e professores da escola como relatado no presente trabalho e que implica em observar, analisar, questionar e adaptar constantemente as estratégias de ensino com base na realidade da sala de aula,

necessidades dos alunos e nas teorias pedagógicas estudadas em sua formação acadêmica.

A pedagogia histórico-crítica é o fio condutor deste estudo, que enfatiza a imersão dos alunos em ambientes enriquecedores, mediada pelos estudantes-professores e através dessa abordagem, busca-se promover uma educação emancipatória que contribua para o desenvolvimento de alunos e professores mais preparados e críticos frente às práticas sociais e seus desdobramentos compreendidos dentro de uma prática social global.

Em relação a educação na escola a pedagogia histórico crítica aponta como tarefas a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação. Converte o saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos dentro do trabalho educativo na escola, neste caso, no ensino das artes.

Referências Bibliográficas

- PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – UDESC - Síntese. **Edital 24/2022**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2022.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações** / Dermeval Saviani- 3.ed. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.40).
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano : novas aproximações** / Dermeval Saviani. Campinas, SP : Autores Associados, 2019. (coleção educação contemporânea)

8. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENSINO DA ARTE: APROXIMAÇÕES A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Maitê Nolasco Telles Reis¹⁸

1 Introdução

O Programa Residência Pedagógica (PRP)¹⁹ ocorre em escolas situadas no norte e no sul de Florianópolis. A fundamentação teórica da qual o programa, conduzido pela Prof. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, se aproxima é na pedagogia histórico-crítica, assim, nas aulas, foram levantadas questões acerca da sociedade e seus aspectos políticos e culturais com discussões que abordam as categorias destes.

As pesquisas do grupo do PRP buscam analisar seus impactos na formação inicial e continuada das licenciandas e licenciandos, e das licenciadas e licenciados, assim como demonstrar pela práxis, as contribuições da pedagogia histórico-crítica (PHC) para a organização do trabalho educativo e as contribuições da mesma para o ensino de artes, seja no âmbito da educação básica, como no ensino superior, conforme visto em Enck, Nolasco & Terra (2023).

No norte, na E.B.M. Paulo Fontes, a professora preceptora²⁰ foi Janaina Enck no primeiro e segundo módulos do programa. A escola fica localizada no bairro Santo Antônio de Lisboa, conhecido turisticamente pela sua beleza e gastronomia. A E.B.M. entrou em reforma no final do segundo semestre de 2022. Devido a reforma mencionada, o segundo módulo teve início no formato remoto e em seguida o espaço escolar foi alocado para um espaço improvisado e precário sem refeitório, quadra ou ateliê de artes, o espaço reduzido ofereceu dificuldades na condução das aulas. No módulo 2 da PRP, a atuação nos planos e condução das aulas tornou-se responsabilidade das residentes, embora a professora preceptora, Janaina, tenha compartilhado a docência e oferecido todo suporte na idealização e na condução das aulas.

Sendo assim, o presente texto está estruturado em três momentos: no primeiro momento abordarei aspectos relacionados a PHC. No segundo momento, apresento um relato de experiência no PRP. E, por fim, em “Aproximações dos estudos em PHC e

¹⁸ Estudante do curso de Artes Visuais - Licenciatura da UDESC. E-mail:

¹⁹ É um programa nacional de iniciação à docência fomentado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculado à UDESC a partir do LIFE (Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores) e coordenado pela Professora Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.

²⁰ Termo utilizado pelas diretrizes do programa ao se referir ao professor da educação básica que recebe o PRP na instituição de ensino participante.

ensino de Artes Visuais com a PRP” proponho uma contribuição para a questão: Como se dá a práxis em uma aula de artes embasada na PHC?

Espera-se que esse texto possa contribuir na reflexão do papel do ensino de artes através da PHC e qual suas implicações no trabalho realizado no PRP.

2.1 A Pedagogia Histórico-Crítica: Uma breve explanação

A PHC tem como um dos seus principais expoentes, o professor. Dermeval Saviani. A PHC se desenvolverá contra as ideias pedagógicas da classe dominante e sobre a condição emancipatória de superação do sistema capitalista vigente de forma dialética. Por isso, constrói-se o papel e a importância da escola como local institucionalizado de partilha e acesso ao conhecimento historicamente produzido e sistematizado pela humanidade; conhecimento este que por ser histórico, se construiu ao passar dos anos em todas as partes do mundo pelos seres humanos, compartilhado para assim, existir. Sendo assim, consideramos a escola como espaço institucional de acesso, crítica e de compartilhamento e apreensão do conhecimento na construção e na luta por uma sociedade emancipada.

Também da concepção de que não nos desenvolvemos sozinhos, e sim a partir desta interação com outros indivíduos (de diferentes idades, essencialmente com os adultos, ou como aponta Vigotski (2018), nossos pares mais desenvolvidos), e nem de maneira linear, mas através de saltos de aprendizagem, internalizando os conhecimentos e aprendizados adquiridos ao longo do tempo, desenvolvendo nossos sentidos e sensibilidade. Assim, nossos sentidos não são desenvolvidos naturalmente, e nem uma criança se desenvolve de maneira natural, livre, espontânea ou sozinha. Nessa perspectiva, a escola que deve proporcionar os instrumentos necessários e o acesso ao aluno deste conhecimento sistematizado, que, portanto, não é fragmentado, nem espontâneo, além de proporcionar o desenvolvimento daquilo que nos faz ser humanos, a capacidade de pensar, nossos sentidos, a sensibilidade única que nos permite ser tocados pelas coisas ao redor. Nas palavras de Saviani:

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como

matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (Saviani, 2011, p. 8)

A educação estaria então, na possibilidade dos professores utilizarem-na como “[...] uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.” (Saviani, 2008, p. 25). Então, uma pedagogia revolucionária (Orso, 2018) propõe igualdade em termos concretos entre aqueles que compõem a sociedade, além de uma transformação social e suas relações de produção.

Assim, na PHC, vemos a necessidade da apropriação do saber histórico acumulado, como coloca Saviani (2011). A pedagogia revolucionária é crítica e, como tal, sabe-se que é subordinada à política. Seria a educação um elemento secundário e não uma determinante das transformações sociais. Educação e política são inseparáveis uma da outra, pois ambas fazem parte da prática social.

Essa questão fica ainda mais clara na formulação de Gramsci. Sabemos que Gramsci alargou o conceito de Estado incluindo aí além da sociedade política (aspecto coercitivo) a sociedade civil (aspecto persuasivo). Nessa perspectiva o Estado não desaparece, mas é identificado com a sociedade civil, a qual absorve a sociedade política. Quer dizer, superada a sociedade de classes, chegado o momento histórico em que prevalecem os interesses comuns, a dominação cede lugar à hegemonia, a coerção à persuasão, a repressão se desfaz, prevalecendo a compreensão. Aí, sim, estarão dadas historicamente as condições para o pleno exercício da prática educativa. (Saviani, 2008, p. 69).

Seria “a educação é sempre um ato político”? Saviani (2008) critica este *slogan* pelo receio de tornar a educação e a política como algo equivalente. Cada uma é específica. A educação tem o dever de socialização do conhecimento e é em sua especificidade que esta cumpre sua função política. “[...] Com efeito, eu só posso afirmar que a educação é um ato político (contém uma dimensão política) na medida em que eu capto determinada prática como sendo primordialmente educativa e secundariamente política.” (Saviani, 2008, p. 73).

2.2 A experiência no Programa Residência Pedagógica

É importante contextualizar que o PRP é um programa que sua nomenclatura e apresentação se dá em 2007. Algumas mudanças entre objetivo e público alvo foram alteradas ao longo dos anos, até que:

Desde 2017 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) faz parte da Política Nacional de Professores, lançado por Michel Temer, após o golpe cívico-militar de 2016. Em março de 2018, a CAPES

lança edital visando a seleção de instituições de ensino superior para “a ampliação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (CAPES, 2018, p.1), o projeto toma então como foco os estudantes a partir do terceiro ano da graduação em licenciaturas. A justificativa da CAPES ao ofertar o PRP ainda durante os primeiros semestres dos cursos superiores é a de que os mesmos estariam focados de forma desproporcional entre conteúdos classificados como teóricos, em detrimento da prática (Enck, Nolasco & Terra 2023, p 445).

O aprofundamento de análise das categorias do materialismo histórico e dialético não cabem no recorte do artigo proposto, no entanto destaca-se que ainda que o PRP tenha sido idealizado a partir da premissa neoliberal de dissociação entre prática e teoria, o modo como o trabalho organizado pelas professoras coordenadora e preceptoras se deu com embasamento da superação por incorporação. Ou seja, apesar das condições concretas, busca-se a subversão da visão hegemônica tanto na formação de futuros docentes e no ensino de artes na escola básica.

O PRP conta com três módulos de trabalho com duração de 6 meses cada. Contudo, aqui, serão colocadas informações e elaborações a despeito do segundo módulo do programa. O quadro rupturas foi norteador no planejamento de aulas neste módulo onde houveram as atuações por parte dos residentes. Para o sétimo ano foi pensada a ruptura causada pela fotografia com a pintura nas artes visuais. Desde suas intervenções e influências uma sobre a outra, como temas e movimentos artísticos.

O quadro rupturas²¹, pensado pelas Professoras preceptoras e pela coordenadora da PRP, a fim de organizar o ano letivo, parte de quatro eixos: técnica, problemática, imagens e teoria. Eixos que se desdobram em: sistema das artes, sociedade, processo criador e aspectos estéticos. Deste modo as formas de trabalhar fotografia em contato com a pintura foram múltiplas.

Deu-se início as aulas com a fotógrafa e filósofa Susan Sontag, a fim de considerar no que consiste o ato de fotografar, no campo da filosofia, Sontag incita o pensamento crítico e reflexivo a respeito da sociedade e temas contundentes como a guerra e a violência. Tentou-se, sem muito sucesso, incitar uma discussão. Vale destacar que estas primeiras aulas foram lecionadas por ensino remoto.

Nas aulas, seguiram-se a apresentação de alguns artistas relacionados a

²¹ A identificação e sistematização dos conteúdos de artes a partir da perspectiva histórico crítica é objeto de estudo desenvolvido por um grupo de orientandos ligados ao Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE). Para mais informações, acessar <https://www.udesc.br/ceart/life>

fotografia na temática do autorretrato. Partimos com Frida Kahlo, Rembrandt e Velásquez, mostrando os autorretratos dos artistas em diferentes momentos de suas vidas. Foram vistos, também, os movimentos: realismo e surrealismo. Na colagem, foram apresentados trabalhos de Kurt Schwitters, George Braques, Hélio Oiticica e Lygia Clark. O objetivo foi relacionar a pintura e colagem a fotografia e como se deu a influência de uma sobre as outras. Pensando a respeito da composição, foi proposta a atividade de realizar uma colagem através de fotografias encontradas em revistas e o uso de papéis coloridos, lápis de cor e canetinhas.

Fig. 1: Estudante falando para a turma sobre sua colagem



Fonte: Acervo PRP

Na fotografia foram apresentados alguns autorretratos de Cindy Sherman e Maitê Nolasco. Problematizamos e discutimos a questão das selfies e da arte através das linguagens citadas. É possível trazer o trabalho destas artistas para a performance, onde o artista Paulo Nazareth também foi trabalhado. A fotografia como registro, a performance como obra. Foi proposto aos estudantes produzirem selfies e autorretratos.

Vale destacar a aula em que foi incluído Denilson Baniwa com suas fotomontagens. Nesta foram trazidos problemas como racismo, xenofobia, transfobia dentre outros preconceitos, o que causou impacto no desenvolvimento do planejamento inicial. Vale destacar que o espaço improvisado e a turma superlotada contribuíram nas dificuldades encontradas em sala de aula.

Ainda no tema da composição, foram apresentados os diferentes planos, como plano americano ou plano geral, para retratar pessoas. Aqui, também foram colocadas as possíveis características numa fotografia, como linhas, textura, contraste, dentre outras

características. Já no formato presencial, embora num espaço reduzido e precário, pudemos realizar uma saída de campo a fim de concretizar uma práxis com o conteúdo transmitido.

Fig. 2 e 3: Saída de estudos: primeiro plano e enquadramento



Fonte: Acervo PRP

A fim de introduzir noções de outras disciplinas relacionadas ao aparato fotográfico, foi dada uma aula em conjunto com a professora Emely, do laboratório de ciências da escola, que explicou o funcionamento do olho humano. Nesta aula foram confeccionadas câmaras obscuras. Os alunos observaram de maneira empírica a questão da inversão da imagem e possibilidade de “zoom” pelo modo como a câmara foi montada²². Foi possível fazer uma saída da sala de aula e estar no entorno do espaço utilizado como escola.

²² O tutorial de montagem de câmera escura utilizado no planejamento, pode ser encontrado no endereço <https://abre.ai/jbCb>.

Fig. 4 e 5: Confeção e experimentação de câmeras escuras



Fonte: Acervo PRP

No que tange a PHC, podemos ver que o que foi trabalhado em aula pode ser colocado de maneira teórico prática nos exercícios realizados. Em todas as aulas, o contexto e temas de ordem política e crítica foram incitados. Pensou-se em algumas aulas, relações monetárias e se o passe de ônibus pode ser livre, por exemplo. Sempre partindo de alguma questão ligada à arte, como o mercado.

2.3 Aproximações dos estudos em PHC e ensino de Artes Visuais com a PRP

Os entrelaçamentos que podemos fazer a despeito dos projetos e planos de aula para o sétimo e nono ano da E.B.M. Paulo Fontes perpassa pela P.H.C. orientada por Saviani. Explica-se, o incitamento crítico sobre o mercado de arte e a ruptura de um meio tido como clássico através do advento da fotografia. Diversos artistas do globo foram apresentados, com o objetivo de ampliar o repertório dos estudantes para além de artistas europeus consagrados. Também discutiu-se que essa arte canônica sofreu diversas influências e apropriações de outras culturas.

Na PHC, o conhecimento é propriedade da classe trabalhadora. Sendo assim, as professoras e professores têm o dever de sistematizar e transmitir este conhecimento através dos preceitos desta pedagogia: prática social, instrumentalização, problematização, catarse e mais uma vez, a prática social. Tal dever, se dará através da mediação que é: “[...] na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a fonte do desenvolvimento humano, pois decorre da atividade compartilhada guiada por um par mais desenvolvido, este último entendido como figura central no processo educativo. [...]” (Anversa, 2021, p. 28 e 29). Ratificando o papel da professora e professor no

processo de transformação social visando a superação do capitalismo. Cabe enumerar as tarefas da PHC:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2011, p. 8 e 9).

Ocupar a função de professora exige para além da transmissão do conteúdo de ensino, seja ou não em Artes Visuais. A função coloca a professora e o professor na posição de incitação ao desenvolvimento de um pensamento crítico e na compreensão de uma ética a ser exercida por um cidadão numa possível sociedade que toma consciência nos papéis de classe.

Com relação ao papel da educação em arte, vislumbra-se a possibilidade de questionamento e de criação. “[...] É a atividade criadora que possibilita olhar para o futuro e modificar o vivido a partir também das experiências do passado” (Fonseca da Silva, 2017, p. 27). Apropriar-se, então, do conhecimento adquirido pelos seres humanos em sociedade, como já dito.

As aulas em que foram trabalhados os planos fotográficos e as características compositivas, tiveram reflexos imediatos na práxis educativa, pois nas saídas de sala de aula, pode-se notar como os estudantes compreenderam os temas propostos através das escolhas dos artistas e das discussões ocorridas, poluição, turismo, etc.

Fig. 6 e 7: Saída de estudos: fotos dos estudantes e bastidores da produção



Fonte: Acervo PRP

Bem como nas aulas em sala foram discutidos temas como racismo, xenofobia, machismo dentre outros, todos temas incitados através das artes visuais e as referências selecionadas, como colocado anteriormente.

Fig. 8 e 9: Saída de estudos: fotos dos estudantes em saída pelo bairro



Fonte: Acervo PRP

Através da experiência iniciada em sala de aula, os estágios obrigatórios via universidade, a UDESC, e o Programa Residência Pedagógica, inserem as residentes na aproximação com as atribuições docentes; contudo, conta-se com a supervisão, a regência se dá de forma compartilhada e há carga horária suficiente para os estudos e

planejamentos das aulas. É com os pressupostos da PHC que insere-se a questão da luta por direitos e acesso a uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, já que a educação é necessária para a formação de cidadãos conscientes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, as reflexões aqui apresentadas buscam se aproximar da seguinte pergunta: Como se dá a práxis em uma aula de artes embasada na PHC? Coloca-se que o PRP é uma possibilidade de investigar e verificar a práxis da PHC, considerando a importância do aprendizado para além da sala de aula. Trabalhar com o conhecimento clássico e o contemporâneo propôs possibilidades de discussões contundentes a respeito de autorretrato e as possibilidades tecnológicas com as selfies. Incutiu em repertório para os estudantes e serviu como referência para as suas composições próprias, assim como as aulas sobre planos e características fotográficas. No que tange a conexão do PRP com a PHC é seu caráter político e postura crítica diante das desigualdades sociais. Colocar os problemas sociais como os diversos preconceitos citados e questionar o sistema de ensino e o preparo da escola e do corpo docente na educação.

Também, é importante retomar o tema da luta da classe trabalhadora para ter seus direitos garantidos. Em junho de 2023, ocorreu a greve das professoras e professores da rede pública do município. Houve vitória por parte das trabalhadoras e trabalhadores, conquistas como reajuste e a não perseguição dos nomes vinculados à greve. Faz parte da formação enquanto docente entender os direitos e deveres desta função a ser ocupada na sociedade. A luta por parte das professoras e professores contribui para tal.

REFERÊNCIAS

ANVERSA, P.. Itinerários pedagógicos do estágio em artes visuais na educação infantil. In: Priscila Anversa; Tharciana Goulart da Silva. (Org.). Experiências de estágio em Artes Visuais: diálogos sobre a docência. 1ed. Florianópolis: AAESC, 2021, v. 1, p. 17-39.

ENCK, J., NOLASCO, M., TERRA, L. A.. RELATO DE EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: APROXIMAÇÕES COM A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS. In FONSECA DA SILVA, M. C. R. & GONDIM, Janedalva P. (Organizadoras). IV ENCONTRO DO OBSERVATÓRIO. Florianópolis: AAESC, 2023. p. 444 a 455.

FONSECA DA SILVA, M. C. R. Estratégias didáticas na formação de professores de artes visuais In. FONSECA DA SILVA, M.C.da R. e ROCHA, J. Cadernos de docência: problematizações da teoria/prática no estágio supervisionado. Florianópolis: AAESC, 2017. V. 1 p. 13 a 40.

SAVIANI, Dermeval. ESCOLA E DEMOCRACIA. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. Campinas, SP: Autores Associados, 2011

ORSO, P. Pedagogia Histórico-Crítica: Uma teoria pedagógica revolucionária. In: SILVA, J.C.; SOUSA, J.F.A; MATOS, N.S.D. (Org.) Pedagogia Histórico-Crítica: Revolução e Formação de Professores. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Expressão Popular, 2018

PARTE 3



ESCOLA CAMPO SUL DA ILHA



E.E.B. Porto do Rio Tavares

Localização: bairro Rio Tavares
Período do programa: setembro/ 2022 a
fevereiro/2024



Como bem nos lembra Konder (2013, p.7)²³, “o conhecimento não é um dado, é um ato. O ato de conhecer transforma o conhecido e o sujeito que conhece”. E foi em meio a inúmeras partilhas, estudos, planejamentos, reuniões, anseios, alegrias, erros e acertos coletivos que o Programa de Residência Pedagógica se desenvolveu na Escola do Porto, como carinhosamente a chamamos. Agradecemos a toda a comunidade escolar, a CAPES, aos residentes, a preceptora, a docente orientadora e demais membros da UDESC que fizeram parte deste percurso, em que certamente todos aprenderam e ampliaram seus repertórios em arte e ensino de arte.

²³ KONDER, Leandro. *Os Marxistas e a Arte*. São Paulo: Col. Arte e Sociedade - 2ª Ed. 2013.

9. A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DO PAPEL DOCENTE

Ananda Guimarães Alcântara²⁴

Introdução

Para que possamos iniciar uma discussão sobre relações estabelecidas dentro do Programa de Residência Pedagógica (PRP), precisamos antes entender o que é o programa em si. O PRP é um programa que busca viabilizar a estudantes do Ensino Superior lugares onde estes possam desenvolver suas atuações dentro da formação docente. Oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dentre alguns dos objetivos do programa temos o desenvolvimento da formação teórico-prática dos residentes, a construção da identidade profissional docente e a promoção da pesquisa colaborativa e produção acadêmica.

Em parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina, durante os anos de 2022 a 2024, o PRP se desenvolveu em três escolas de educação básica na cidade de Florianópolis, sendo duas escolas da rede municipal e uma da rede estadual. Uma das escolas municipais teve como área de atuação as artes cênicas, e as demais escolas atuaram nas artes visuais, sendo a Escola de Educação Básica Porto do Rio Tavares (rede estadual) a unidade de ensino em que vivenciei o programa, junto de outros quatro residentes.

O PRP, para nós, residentes, se desenvolveu fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), elaborada pelo professor Demerval Saviani na década de 1980, aqui no Brasil. Fundamentada nos estudos do materialismo histórico-dialético, a PHC, segundo Jesus, Santos e Andrade (2019, p.72)

(...) é uma prática pedagógica que visa trabalhar o saber sistematizado transformando-o em saber significativo de modo que, no processo de transmissão e assimilação, o aluno seja capaz de realizar conexões relevantes entre as diversas disciplinas e a realidade contextual à qual ele faz parte, entendendo o conhecimento como historicamente elaborado.

Ou seja, quando planejava as aulas que ministrei, pensava sempre em como o conteúdo que pretendia desenvolver poderia se relacionar com experiências já vividas pelos meus estudantes, como eu e os educandos poderíamos atribuir significado àquilo que estávamos desenvolvendo a partir daquilo que eles já sabiam sobre dado tema, ampliando

²⁴ Graduanda em Artes Visuais - Licenciatura. Participante como residente no Programa Residência Pedagógica (2022/2024). E-mail: anandagui54@gmail.com

nossos saberes e desenvolvendo um olhar crítico sobre a realidade. Mas que estudantes eram esses?

A escola onde vivenciei a residência, como já comentado, é a Escola de Educação Básica Porto do Rio Tavares, localizada no bairro que leva o mesmo nome que a instituição, na cidade de Florianópolis. Dentro dessa escola, trabalhei especificamente com o segundo ano, crianças de 7, 8 anos, logo meus relatos aqui apresentados serão a partir das experiências com essa turma. O EEB Porto do Rio Tavares baseia suas práticas no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, que visa o desenvolvimento de um sujeito crítico e autônomo.

Pensar a escola que atuamos quando nos encontramos no momento de desenvolvimento das aulas se torna essencial na medida em que uma das principais preocupações da PHC é se manter relacionada a instituição da escola e as problemáticas que atravessam o cotidiano tanto dos educadores, quanto educandos, buscando assim um desenvolvimento omnilateral do sujeito (Jesus, Santos e Andrade, 2019).

É dentro desses espaços que são disponibilizados pelo PRP que muitos estudantes de licenciatura terão seu primeiro contato com a docência, logo a partir dessa afirmação podemos pensar qual vai ser o papel e contribuição do Programa Residência Pedagógica nesse momento de formação docente. O seguinte trabalho então discutirá pontos como as experiências dentro do PRP, quais as diferenças entre a Residência e o Estágio Curricular Supervisionado e qual o papel do programa dentro desse momento da formação inicial docente.

O DESDOBRAR DO RESIDÊNCIA

Então reservo a primeira seção deste artigo para discorrer sobre como cheguei na Residência e o que desenvolvi e vivi dentro desse cenário. A oportunidade de participar do PRP surgiu para mim em Setembro de 2023, na época estava cursando o Estágio Curricular Supervisionado I na Educação Infantil e foi justamente nesse estágio em que percebi o quão intimidante a sala de aula pode se tornar quando você está no papel do educador. Naquele momento atuava em uma sala onde as crianças tinham entre 1 e 3 anos, não conseguiam ainda se expressar verbalmente de forma integral, e logo me pegava pensando: “Se me posicionar como professora para crianças tão pequenas já é difícil, o que vai acontecer quando eu atuar em salas de Ensino Fundamental ou Ensino Médio?”

É com esses questionamentos em mente que decidi participar do Programa Residência Pedagógica. Após toda a documentação estar pronta, eu e os outros residentes nos dividimos

entre duas escolas, uma no sul da Ilha de Florianópolis, e outra no norte e, como já comentado, residi na instituição do sul. Antes de iniciarmos nossas atuações, tivemos um período de observação longo o suficiente para podermos nos ajustar ao ambiente da escola e suas dinâmicas.

Chegamos na instituição em meados de 2022 e começamos a atuar nas nossas turmas de preferência em março de 2023. Durante as observações tivemos a oportunidade de conhecer e entender um pouco de cada turma, assim pudemos escolher em que turma achávamos que teríamos uma melhor relação. No meu caso a idade foi um fator que teve bastante importância, não queria atuar com os menores porque já tinha trabalhado com crianças bem pequenas no Estágio I, mas também não queria ficar com os maiores pois ainda não me sentia segura o suficiente, logo fiquei com a turma 21, o segundo ano matutino.

Dentro da residência é interessante pensar nas maneiras como estabelecemos relações com a nossa turma, pelo simples fato de termos mais tempo para conhecer essas crianças que são nossos estudantes. Obviamente não conseguimos atender as especificidades de todos os educandos, mas estar ciente de que elas existem é um bom ponto de partida. Podemos então pensar nas especificidades da turma como um todo no momento do planejamento de aulas, o que envolve esses alunos? O que gostam de fazer? Onde gostam de estar? O que ainda precisam aprender neste ano letivo?

Além disso, ao longo do percurso formativo do PRP entramos em contato com gráficos voltados ao ensino de arte nas escolas, os quais buscaram pensar as rupturas que ocorreram ao longo da história da arte. Esses gráficos foram desenvolvidos dentro do grupo de estudos voltado à Pedagogia Histórico-Crítica, coordenado pela Prof^a Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. Assim, as aulas que irei discorrer sobre foram baseadas nos quadros de ruptura com a reprodução do real e ruptura com a função social do artista, e buscaram trabalhar a autoimagem e a autorrepresentação.

Pensando nessas questões e também no que já vinha sendo trabalhado pela Professora Preceptora, foi desenvolvida a primeira sequência didática dessa turma em 8 aulas que trabalharam o artista catarinense Meyer Filho. O grupo em questão tinha 2 aulas de arte por semana, com 45 minutos de duração cada. Vale ainda dizer que cada sequência que desenvolvemos na residência tem a duração de 4 aulas, 3 quando tem uma dupla trabalhando na mesma turma.

Na primeira aula trabalhamos o conceito de espaço de criação, realizamos desenhos cronometrados em diferentes espaços das escolas e também produzimos em argila a partir de obras e temáticas do artista. Na segunda aula desenvolvemos o conceito de paisagem e

pensamos quais são as paisagens que rodeiam e possuem significado para os estudantes, foi feita também uma coleta de elementos naturais nos arredores da escola, elementos estes que depois foram utilizados na produção de uma colagem a partir das paisagens pensadas no início da aula.

Já a terceira aula foi pensada a partir da “Obra Galo Filatélico nº 6”, onde a partir desta trabalhamos os conceitos de coleção e Arte Postal, as crianças então desenvolveram seus próprios selos. Na última aula vimos os animais fantásticos de Meyer Filho, e a partir da produção do artista, os estudantes puderam desenvolver suas próprias criaturas.

Após o término desta primeira sequência didática, demos início a um novo período de observação ativa, por algumas semanas, antes e após o recesso escolar da metade do ano, ou seja, mesmo quando não estávamos atuando, continuamos frequentando as aulas e auxiliando os estudantes com as propostas da Professora Preceptora. Aproveito para ressaltar então a importância destes momentos de observação, são nesses momentos que podemos exclusivamente refletir sobre como se dá nossa prática docente, que pontos podemos melhorar em nossas aulas e como podemos desenvolver aulas que de fato atendam as necessidades e interesses da nossa turma.

Então neste primeiro momento de atuação, se torna claro para mim a diferença na maneira como as aulas se desenvolvem quando temos tempo para conhecer a escola e turma em que estamos atuando, e também como a forma como expomos o conteúdo interfere na maneira como os estudantes se apropriam e internalizam aqui que estamos falando sobre. Sobre este processo de aquisição, Leontiev (1978, p. 283) afirma

[...] cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil.

A partir dessa citação, podemos pensar no papel de mediador que o professor ocupa dentro da Pedagogia Histórico-Crítica. Os saberes existem no meio em que a criança se desenvolve, mas cabe ao educador aproximar o indivíduo desses saberes sistematizados a partir daquilo que constitui a realidade desse sujeito. Como professora no PRP, senti que

aquilo que eu falava se tornava mais significativo para eles quando eles podiam, de alguma maneira, relacionar o conteúdo com algo que eles já sabiam ou conheciam.

Com isso, um mês depois voltamos para as atuações. Como citado anteriormente, usando como base o quadro de ruptura com a reprodução do real e com a função social do artista, a segunda sequência didática abordou o modernismo brasileiro e catarinense, as aulas buscavam trabalhar a autoimagem e autoconhecimento a partir de artistas e produções modernistas. A primeira aula foi voltada para a produção de autorretratos pensando na produção de Tarsila do Amaral e Anita Malfatti, a partir dessa temática os estudantes desenvolveram seus autorretratos na linguagem de pintura, utilizando da monocromia.

Fig1: Autorretratos desenvolvidos por um estudante da turma 21



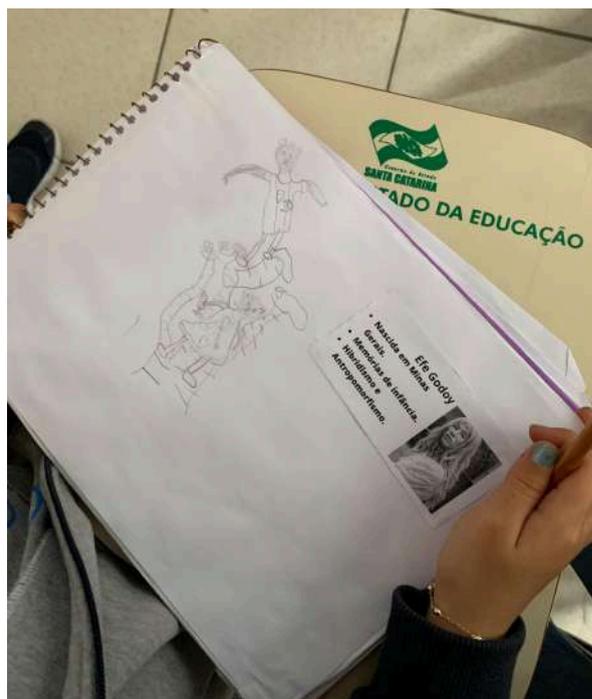
Fonte: Acervo pessoal

Na segunda aula continuamos vendo Tarsila do Amaral, mas desta vez pensando especificamente na sua obra *Operários* de 1933. Lembro que essa foi uma aula que muitas das crianças faltaram, é uma turma consideravelmente grande, com 28 alunos, nesse dia haviam somente 7 estudantes presentes. Apesar do número reduzido, foi uma aula bastante proveitosa e todos se envolveram na prática. Nesse dia eles desenvolveram um mural coletivo, composto por retratos que eles produziram durante a aula.

Na terceira aula trabalhamos Cândido Portinari e sua obra *O Lavrador de Café*, a relacionando com os murais do artista Mundano. Nessa aula os estudantes retrataram funcionários da escola utilizando o café como base para uma tinta de pigmento natural. Na última e quarta aula chegamos ao modernismo catarinense, com o intuito das crianças entenderem mais sobre a cultura regional. A aula teve foco no artista Hassis, fortemente influenciado pela vanguarda cubista, e a partir da produção dele os estudantes desenvolveram desenhos pensando na geometrização.

Até o momento em que escrevo este trabalho, essas são as sequências que se encontram concluídas. Atualmente, sigo desenvolvendo um projeto com o segundo ano ainda voltado para a autorrepresentação, mas dessa vez pensando esse ato de retratar a partir da produção de artistas negras. Trabalhamos com a Maria Auxiliadora e Tercília dos Santos, e a produção de Efe Godoy.

Fig. 2: Aula de desenho com base na produção de Efe Godoy, turma 21



Fonte: Acervo pessoal

A experiência docente dentro do PRP tem mostrado que o exercício da profissão de educador vai muito além do ensinar o conteúdo previsto. Em sala de aula lidamos com a incerteza, podemos planejar uma aula ou uma série delas, mas não podemos planejar o que nossos estudantes pensam e sentem, de onde eles vem e com o que eles lidam quando não estão na escola. Começar a entender esses processos é algo essencial para que possamos

melhor acomodar e acolher esses estudantes, para que assim o processo de ensino-aprendizagem possa ocorrer de maneira mais efetiva.

O Programa Residência Pedagógica e a construção do papel docente

A partir daquilo vivido dentro do PRP, acredito que foi de fato onde comecei a entender que espaço ocupamos como educadores dentro da escola, também foi dentro da minha instituição de atuação que pude dar início de forma efetiva ao processo de me enxergar como professora. São dentro dos espaços de atuação que nos são ofertados dentro da graduação que damos início ao desenvolvimento de nossa prática docente.

Prática essa que vai para além de questões para com os conteúdos e conhecimentos, também envolve como o educador se posiciona dentro de sala de aula quando trata da resolução de conflitos e acolhimento dos estudantes, por exemplo. São questões que não pensamos até o momento que passamos a exercer nossa docência de fato, como por exemplo ocorreu dentro do PRP.

Claro que nos deparamos com tais indagações dentro de espaços como os estágios ofertados dentro da universidade, porém por termos uma convivência mais contínua e duradoura com a escola na Residência essas demandas se tornam mais claras. É dentro da relação que construímos com a turma que percebemos as especificidades tanto do grupo, quanto dos indivíduos que compõem esse coletivo, e é a partir deste reconhecimento que podemos começar a desenvolver a visão de que educador queremos ser.

Ainda pensando nessas indagações que surgem e que moldam a construção do papel docente, posso discorrer sobre algumas que vêm permeando meu caminho como professora em formação. Penso que três pontos se tornam importantes dentro da minha jornada: 1) a resolução de conflitos; 2) a inclusão; e 3) materialidades. Quando penso em resolução de conflitos em sala de aula, penso em algo complexo, por exemplo: temos duas crianças brigando, porém, como acolher as duas dentro desse conflito, sem que uma delas sinta que estou contra ela?. É complexo porque devemos levar em conta os diferentes contextos que atravessam essas crianças, ao mesmo tempo em que devemos chegar a uma solução em que todos se sintam contemplados.

Aqui então podemos pensar em como se dá o desenvolvimento do sujeito dentro do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Oliveira (1997, p. 62):

Como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos,

provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. **O único bom ensino**, afirma Vygotsky, **é aquele que se adianta ao desenvolvimento**. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola - demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções - são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas - que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças - é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo.

Então novamente podemos voltar nossa atenção para a importância da mediação e interação dentro do processo de desenvolvimento do sujeito. Assim como Oliveira (1997) comenta, devemos perceber a necessidade de que o professor, a partir de sua metodologia e didática, aproxime os estudantes do conteúdo que está sendo desenvolvido em sala pensando também naquilo que já é conhecido por parte do corpo discente, efetivando o processo de significação do saber.

Também temos a questão da inclusão, algo que já venho pensando desde a minha primeira atuação como estagiária. Na universidade não temos disciplinas específicas que trabalhem a educação inclusiva, então quando nos deparamos com estudantes que necessitam de suporte na prática devemos refletir sobre como seguir. Mas, como comentado antes, por passarmos mais tempo com nossos estudantes no PRP, temos mais tempo para também entender como melhor acolher esse sujeito. Entendendo as dinâmicas da turma e do próprio estudante podemos pensar em estratégias dentro do processo de ensino que colaborem com um processo de aprendizagem que se dê de forma efetiva.

Segundo Silva (2014, p.80-81)

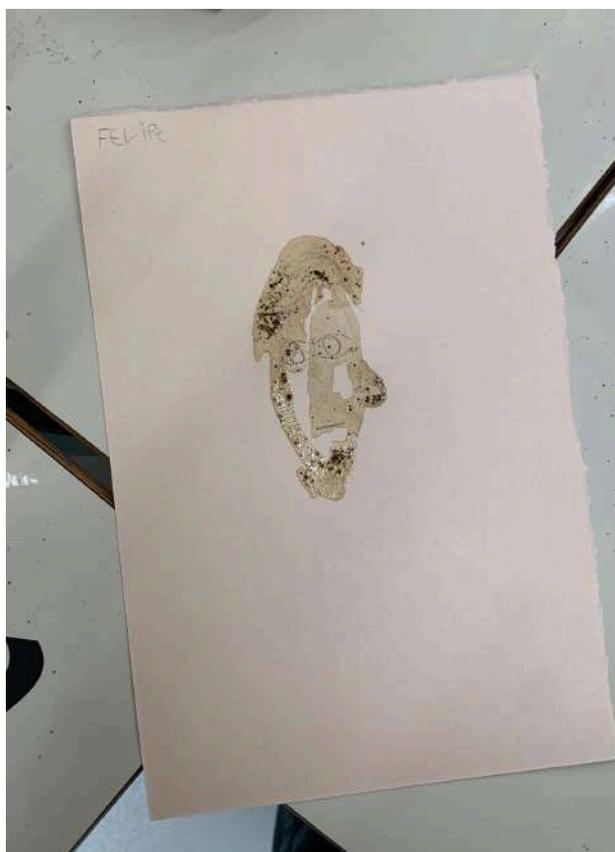
(...) nos últimos 30 anos, a política de “integração escolar” provocou a expansão das classes especiais na escola pública, mas ao mesmo tempo favoreceu o processo de exclusão na escola regular. Já nos últimos 15 anos (aproximadamente), as classes especiais e as escolas especiais privadas e filantrópicas vêm sendo substituídas pelas salas de recursos (atual sala de atendimento educacional especializado), porém de modo precário, visto que boa parte dos alunos com necessidades especiais, inserida nas salas de aula da escola regular, está sem receber nenhum tipo de suporte para a escolarização. E isso produziu o fenômeno que Freitas (2002) intitulou de “inclusão-excludente” para se referir à lógica perversa escondida nas políticas de universalização da educação básica, que recorrem à progressão continuada e aos ciclos de escolarização.

Como afirma a citação acima, as crianças que necessitam de algum tipo de suporte não são mais excluídas por meio de classes separadas dos outros colegas, ou até mesmo com a criação de escolas destinadas a esse público, mas sim são excluídas dentro da rede de ensino regular, seja essa exclusão produto da falta de recursos ou precarização na formação

dos profissionais que atendem essas crianças. Por meio do ensino da arte, podemos pensar em outras maneiras de viabilizar o acesso dessa criança para com o conteúdo que está sendo desenvolvido por meio de outras dinâmicas e materialidades.

Aproveitando, podemos falar sobre as materialidades, pensando especificamente na turma que atuo, o segundo ano das séries iniciais. No cotidiano da prática docente fica claro que os estudantes se envolvem muito mais com certos materiais que outros, por exemplo a tinta. Costumo dizer que as aulas de pintura são sempre as mais caóticas mas também as mais produtivas, é interessante pensar que quando os educandos se interessam pelo material ofertado, seu envolvimento com a atividade proposta é muito mais perceptível.

Fig.3: Atividade realizada com café como pigmento natural, turma 21



Fonte: Acervo pessoal

De acordo com Salles (2009), o processo de criação

é uma atividade ampla que se caracteriza por uma sequência de gestos que geram transformações múltiplas na busca pela formatação da matéria de uma determinada maneira, e com um determinado significado. Processo que envolve seleções, apropriações e combinações, gerando transformações e traduções.

Sendo assim, percebemos a importância que o oferecimento de diferentes materiais, suportes, técnicas e referências ocupa dentro do processo de cada estudante. Penso que para além da ampliação do repertório imagético, é necessário que viabilizemos, dentro da aula de artes, o encontro dos estudantes com essas outras possibilidades porque muitas vezes esse espaço da aula de artes é o único lugar que muitos estudantes têm a oportunidade de criar.

Podemos pensar então na Residência como esse espaço de atuação cotidiana, onde podemos refletir sobre aquelas questões que só passamos a nos deparar com na prática, onde podemos entrar em contato e nos aprofundar nas dinâmicas e especificidades de cada turma que atuamos e observamos ativamente, e é a partir do entendimento desses elementos que podemos construir nossa postura como educador perante os educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho podemos revisitar algumas questões que surgiram durante minha experiência como bolsista dentro do Programa de Residência Pedagógica. Na introdução do trabalho foi apresentando o que é o PRP e o contexto da escola que atuei, já na primeira seção relatei de maneira mais objetiva como foi atuar na minha turma escolhida, o segundo ano, pensando nas especificidades e dinâmicas da turma, e por último, reservei a segunda seção para discorrer mais pontualmente sobre algumas indagações e observações que surgiram ao longo do caminho.

Com o que foi apresentado, podemos chegar a conclusão da importância que programas como o qual participei ocupam durante a jornada acadêmica de um estudante de um curso de licenciatura. São dentro desses espaços que nós, estudantes, iremos nos deparar com um recorte mais aproximado da realidade, mais semelhante com aquilo que nos será apresentado quando sairmos da graduação e adentrarmos no mercado de trabalho.

Durante o percurso do programa, se tornou óbvio que há coisas que não iremos aprender dentro da graduação, que há coisas que só iremos confrontar na prática. Por isso a necessidade de espaços como os que nos foram ofertados ao longo do PRP, lugares onde possamos dar início ao desenvolvimento de nossa prática docente e começar a construir o educador que queremos ser, e também é onde podemos começar a nos enxergar dentro da profissão, saindo do lugar de estudante para o de professor.

REFERÊNCIAS

JESUS, Lucas Antonio Feitosa de; SANTOS, Juliane dos; ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo. Aspectos Gerais da Pedagogia Histórico-Crítica. **Educação Profissional e**

Tecnológica em Revista, v. 3, n. 1, p. 71-86, 2019.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado: processo de criação artística**. 4. ed. São Paulo: Annablume, 2009.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. Contribuições da Pedagogia Histórico-crítica para a Educação Especial Brasileira. **Revista Histed-br Online**, Campinas, n. 58, p. 78-89, 2014.

10. PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA NO ENSINO DE ARTES: COMO OCORRE O ENSINO DENTRO DA SALA DE AULA, PENSANDO UMA FORMAÇÃO CRÍTICA A PARTIR DAS ARTES

Esmayler de Souza da Cruz²⁵

INTRODUÇÃO

Ao entender o espaço de ensino na escola como um espaço de incorporação e complementação de conhecimentos sistematizados pela humanidade, entende-se também a necessidade do docente, em seu lugar de mediador de conhecimentos, a importância de proporcionar ao aluno as mais ricas experiências para a formação e criação de repertório, que instrumentalizem e cooperem não somente para um indivíduo letrado e pertencente ao mercado de trabalho, mas também forme um agente social que ocupe os mais diversos espaços das camadas sociais, compreendendo seu contexto e seu lugar na sociedade. O projeto de residência pedagógica em arte dentro da E.E.B. Porto do Rio Tavares, propõe como diálogo com os alunos narrativas e perspectivas que ajudem a desenvolver a percepção dos alunos sobre temas sociais, de práticas com as diversas linguagens das artes visuais. Ao entender dentro da perspectiva pedagógica histórico-crítica, a necessidade da sistematização dos conteúdos clássicos de arte, conteúdos estes que segundo Saviani, são imprescindíveis para o desenvolvimento humano.

O “clássico” não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2003, p.13).

E ao reinterpretar a ideia de clássico, como um conhecimento sedimentado, ou seja que é indiferente da origem cultural, mas aquele conteúdo que através do trabalho pedagógico torna-se importante para o aprendizado dentro da escola.

Na primeira seção do artigo chamada de conteúdos de arte, tenta-se entender quais são os conteúdos de arte imprescindíveis para serem desenvolvidos no âmbito escolar, ao entender a necessidade de um letramento artístico pluralizado e provido de sentido, com o objetivo de instrumentalizar o discente, assim como nos coloca Assumpção (2021) ao elucidar que:

²⁵ Graduando em Licenciatura em Artes Visuais na UDESC. Bolsista da Residência Pedagógica do Centro de Artes, Design e Moda (CEART) smayler.cruz@gmail.com.

Um sujeito educado artisticamente e que possui uma sensibilidade apurada tem enormes possibilidades de, diante de uma obra de arte autêntica, captar seus elementos e analisá-los criticamente. Em última instância, o ensino da arte deve desenvolver a individualidade do aluno para que ele possa atingir um patamar suficiente para sentir as contradições e emoções que a obra venha a despertar. A educação escolar e o processo de transmissão intencional do conhecimento artístico contribuem de modo significativo para o enriquecimento humano-genérico dos indivíduos. (Assumpção, 2021)

Na segunda seção o artigo analisa as aulas propostas dos residentes, na intenção de corroborar com as práticas propostas, como também encontrar dentro dos mesmos, o trabalho histórico-crítico, e como a Pedagogia histórico-crítica pode ser pensada dentro do componente curricular arte. Desta forma, a pesquisa surge a partir do método dialético, ao se munir da teoria e dos conceitos da PHC para este entendimento.

CONTEÚDOS DE ARTE

Ao pensar no conceito de historicidade, onde este alocasse em tempo e espaço de forma não linear, ao pensar nos conhecimentos produzidos pela humanidade, tentando tecer um olhar de formação estética e visual assim como nos elementos estéticos de Lukács (1996), que parte do materialismo dialético do cotidiano, ao pensar a arte como um momento de catarse. Em similaridade, a PHC nos traz a tríade conteúdo, forma e destinatário ao passo que.

[...] conhecimento implica capacidade de compreender as conexões entre os fenômenos, captar o significado das coisas, do mundo em que vivemos, e hoje parece que quanto mais informações circulam de forma fragmentada pelos mais diferentes veículos de comunicação mais difícil se torna o acesso ao conhecimento que nos permite compreender o significado da situação em que vivemos. (Saviani (2019, p.62)

Onde o conteúdo tem origem dentro da seleção prévia do professor?, onde este tenta abarcar e atribuir significado para formação do discente, partindo dos conhecimentos culturais sedimentados? Ao realizar este planejamento, é trabalho do professor delinear e evidenciar de forma rizomática as particularidades que constroem a diversidade de produções artísticas, na tentativa de descentralizar uma história da arte linear. Os conteúdos de arte não são desvinculados do trabalho, estes são provenientes do mesmo no decorrer da necessidade e ou como coloca Lukács, que a arte surge da vida, e a vida é permeada pelo trabalho, e a arte surge como reflexo da realidade, e ou tenta se assemelhar a ela. Ao compreender estas questões os conteúdos têm como primazia o cotidiano, a materialidade histórico-cultural, ou seja, “[...] isso se configura na captação sensível da realidade de cada época, possibilitando atingir a totalidade, exercendo uma ação sobre a consciência dos homens”, como coloca

Leitão, e complementa nos dizendo,

[...] a essência da realidade, gesta a potencialidade de refletir em outros homens a humanidade captada pelo artista sem a necessária comprovação empírica da existência de seu conteúdo. Ainda que cada época a obra de arte tenha um sentido para aquele contexto específico, ela tem raízes em sua característica geral: registrar a captação da realidade por meio dos sentidos”. (Leitão, 2019, p.44)

Ao selecionar os conteúdos a partir dos referenciais citados, compreende-se que este precisa estar munido de sentido, onde a forma seja feita pela aproximação dos alunos com estas realidades específicas.

O conteúdo também não está desgarrado da periodização do discente, onde em Vigotski (2018), podemos encontrar com mais clareza a necessidade específica de cada período do desenvolvimento humano em potencial, levando em consideração desde o desenvolvimento físico-motor até a capacidade cognitiva lógica da criança.

Ao pensar na forma, vislumbra-se os recursos e maneiras que os conteúdos serão transmitidos aos destinatários, assim, e através da mediação do professor de arte, entender as necessidades específicas dos destinatários, para que a forma se adeque as singularidades de cada grupo, para que as atividades propostas sejam capazes de acessar e capturar os mesmos. Assim nos coloca Pires e Messeder Neto (2022) ao citar Saviani no texto: A Tríade Conteúdo-forma-destinatário: Uma Análise das Práxis Pedagógicas do Ensino de Ciências Orientadas pela Pedagogia Histórico-crítica, que nos diz: “Nesse sentido, os recursos escolhidos pelos docentes delineiam as formas, refletindo e estruturando-as de modo que possam ser consumidas e apropriadas pelos alunos, compondo a atividade educativa.” (Saviani, 2007).

O destinatário por fim traz consigo uma bagagem externa a escola, onde está certamente compõe para o desenvolvimento dos conteúdos, mas que não necessariamente corresponde às necessidades para a instrumentalização do mesmo, portanto, a seleção dos conteúdos não quer e não tem como origem os interesses pessoais do destinatário, mas sim entende-se no lugar de formação social ativa, a propiciar para o mesmo através de diversas formas, atividades que complementam para além do meio social específico do receptor, ao introduzir e proporcionar um olhar estético e visual amplo. A vista de Saviani a elaboração dos conteúdos são elencados nos saberes já sistematizados por via de um planejamento do currículo, a qual nos diz que “Dessa forma, reservo para o termo currículo as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de se descaracterizar, de perder a sua especificidade.” (Saviani, 2011, pág 87).

Portanto, quais são os conteúdos específicos de arte? A resposta aqui neste artigo é oriunda do materialismo histórico-crítico, ao vincular as questões sociais de trabalho e subjetividade do indivíduo na representação estética e visual da realidade, onde a arte é um produto desta. Encontramos em Leitão (2019) sobre o ensino de arte, que nos coloca que.

O ensino de Arte só pode ser pensado no que diz respeito à relação sujeito-objeto. A experiência histórica e social contida nas obras de arte exige, antes de tudo, que as propriedades dos objetos artísticos sejam apreendidas, portanto, pela mediação. Para o artista, a relação se estabelece com a realidade; no ensino de Arte, a relação se estabelece entre aluno e obra de arte. Ao reiterarmos que a objetivação destas relações só pode ser compreendida em movimento entre as partes, afirmamos que resulta atividade transformadora, portanto, criadora, tanto por parte do artista quanto por parte do aluno. (LEITÃO, 2019, p.78)

Por meio desta relação, estes temas quando atravessados pelas linguagens da arte, compreendem que o pensamento crítico não acontece de forma espontânea, mas que sim é construída através das atividades propostas pelo professor, onde a aula proposta estabelece um vínculo com o sujeito, ao atribuir a aquele conteúdo um sentido na realidade. Uma aula de desenho não é meramente prática, quando é atribuída de significado ao ser contextualizada de forma, na qual, junte-se a historicidade da produção humana no intuito de contribuir com o desenvolvimento artístico.

O ENSINO DE ARTE DENTRO DA SALA DE AULA

Ao analisarmos as sequências didáticas propostas pelos residentes da Escola do Porto do Rio Tavares, temos como objeto os planejamentos acerca dos conteúdos os quais foram ministrados durante o mês de setembro e outubro de 2023. Assim a análise parte do pensamento da PHC, sobre conteúdo, forma e destinatário, ao perpassar também pelos conceitos de historicidade e formação estética.

A residente 1 ao contextualizar sua proposta para um segundo ano do ensino fundamental nos diz:

Pensando na importância da construção da autoimagem, as seguintes aulas foram desenvolvidas pensando na auto representação para além da imagem em si, mas sim pensando em aspectos como ascendência, contexto, cultura em que está inserida, atitudes e perspectiva de futuro por exemplo. As aulas também foram baseadas nos gráficos de Rupturas da PHC, passando pelo gráfico “Ruptura com a reprodução do real” e “Ruptura com a função social do artista”, abordando pontos destes gráficos como colagem, desenho e cor de pele. (Residente 1).

Percebe-se na sequência proposta a utilização de termos como função social e rupturas com o real, onde estes concordam com a ideia de um pensamento crítico, pois está

carregado de uma observação do meio a qual se está inserido, porém que também questiona o aluno ao propor a ideia de autoimagem, ou seja como o discente se percebe em relação aos conteúdos que serão trabalhados.

Fig.1: PRINT SCREEN DO PLANEJAMENTO ANALISADO

Objeto(s) de Conhecimento em estudo	Contextos e práticas. Matrizes estéticas e culturais. Materialidades.
Caminho metodológico para desenvolvimento da habilidade	
1ª e 2ª aula: Maria Auxiliadora e o cotidiano.	
Objetivo geral: Reconhecer elementos e temas da obra da artista e entender o contexto em que produzia.	
Objetivo específico: Produzir imagens do cotidiano que dialoguem com como nos vemos.	
Justificativa: Ampliação da ideia daquilo que pode ser autorrepresentação, para além da imagem em si. Pensar na influência do contexto na construção do eu.	
Como será a aula, espaços e materiais utilizados:	
1º momento: Apresentação do que é a autorrepresentação, auto imagem.	
2º momento: Apresentação de quem foi a artista, suas obras e seu contexto.	
3º momento: Discussão sobre o que é algo cotidiano e o que é cotidiano para cada aluno.	
4º momento: Produção de uma colagem a partir da discussão anterior.	

Fonte: Acervo PRP

As sequências propostas pela residente foram divididas em 3 encontros totalizando 6 aulas. Desta forma, encontramos no quadro 1 os objetos de conhecimentos específicos e ou conteúdos que serão trabalhados, e evidenciamos as matrizes estéticas culturais, sendo estas o norte do trabalho pedagógico aqui proposto. O pensamento desenvolvido durante as aulas caminha de forma aglutinante. Na primeira aula, a residente se muniu de ferramentas e referenciais teóricos, e trouxe para os destinatários a artista Maria Auxiliadora, sendo esta uma mulher negra e periférica que representa pictoriamente seu cotidiano, voltada para a arte afro-brasileira. Assim, ao introduzir tal produção artística, busca ampliar o repertório dos alunos através da percepção dos diferentes entendimentos do cotidiano.

Na sequência, os outros encontros se complementam ao trazer mais duas artistas mulheres de matrizes estéticas distintas.

Fig.2: PRINT SCREEN DO PLANEJAMENTO ANALISADO

3ª e 4ª aula: Tercília dos Santos e herança cultural.

Objetivo geral: Identificar elementos e temáticas da produção da artista.

Objetivo específico: Produzir pensando na herança cultural.

Justificativa: A partir da identificação de sua herança cultural, tendo como suporte a produção de Tercília dos Santos, a criança pode dar início a um processo mais efetivo de reconhecimento de elementos culturais do seu meio, colaborando com a manutenção e perpetuação desta cultura. É dentro desse processo que a criança vai fortalecer também o seu senso de identidade.

Como será a aula, espaços e materiais utilizados:

1º momento: Apresentação do trabalho de Tercília dos Santos, as temáticas e conceitos que aborda, e também apresentação do que é Arte Naif.

2º momento: Discussão sobre a questão da herança cultural e o que cada estudante considera como sua herança cultural.

3º momento: Apresentação da proposta da prática e do material educativo (olhar referências), a partir dos moldes de casinhas e cavalinhos encontrados no material, cada aluno irá colorir esses elementos e depois todos serão expostos coletivamente.

5ª e 6ª aula: Efe Godoy e hibridismo.

Objetivo Geral: Reconhecer o termo hibridismo e o que ele implica.

Objetivo Específico: Estabelecer conexões entre autorrepresentação e hibridismo/antropomorfismo.

Justificativa: Dar início ao processo de representação simbólica, pensando nas relações entre o objeto a ser representado e a forma.

Como será a aula, espaços e materiais utilizados:

1º momento: Apresentação do que é hibridismo/antropomorfismo.

2º momento: Apresentação da artista Efe Godoy, suas obras e temáticas.

3º momento: A partir da produção da artista, produzir um desenho onde a criança se represente junto de um animal ou planta que o estudante considere que divide alguma característica com ele.

Fonte: Acervo PRP

Ao analisarmos as propostas do quadro 2 os conteúdos nos apresentam olhares sobre o real antagônico entre si, mas que se preocupam em transmitir o entendimento de como cada corpo é especializado no contexto a qual existe. Ao abordar a artista Tercília dos Santos e seu trabalho sobre herança cultural, e em seguida questionar os destinatários sobre quais suas heranças, sendo esta contida dentro das percepções do cotidiano como na artista anterior, oficializa o sentido de forma simbólica, ao unir o campo afetivo com a realidade, sendo o saber afetivo uma zona que não tem interesse em si, mas sim como elementos que constituem o indivíduo, como coloca Saviani:

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. (Saviani, 2011, p.7)

Através do campo do sentir, a residente também propõe o estabelecer uma conexão com o antropomorfismo, ao propor a partir da forma um desenho que leve em consideração a hibridização de si com algum outro animal, em um autorretrato a partir das obras da artista

Efe Godoy. Em Lukács “[...] a arte é antropomorfizadora”. Ou seja, a arte é um tipo de expressão que, tal como a ciência, descortina a realidade, mas a peculiaridade da arte é que ela faz isso expressando a realidade como um produto da atividade humana para os próprios seres humanos” como nos coloca Assumpção (2021) ao citá-lo. A intencionalidade mediada pela residente é evidente dentro da tríade proposta pela PHC, pois se faz concordar com as questões da materialidade histórica-cultural, a propor como diálogo com os alunos a percepção destas matrizes estéticas provenientes do cotidiano de cada artista.

No corpo da proposição de aula, ao elaborar os conteúdos a serem ministrados, estamos sujeitos a passar por normas e legislações que regulam o ensino de arte, como a BNCC, e o projeto político pedagógico da instituição. Através destes os conhecimentos eurocêntricos, muitas vezes confundidos com o clássico que a PHC propõe, mas que na verdade se opõe a este, ao sinalizar a importância da elaboração dos saberes específicos de cada área, e que assim atravessa a linha do tempo da história da arte, pois este é também um conteúdo essencial para a instrumentalização do aluno, como coloca Saviani (2008), em vistas de que a partir da percepção do mesmo o aluno possa ser um agente social significativo, contra a sociedade vigente. Na finalidade de se aproximar desta percepção a residente 2 nos diz. “O desenvolvimento das aulas não precisa seguir essa ordem, mas deve abranger: a prática social, problematização, instrumentalização, catarse, e retorno à realidade social.” (Residente 2).

O caminho proposto pela residente 2 enfatiza no destinatário a forma, ou seja como os elementos da história da arte clássica permeiam a vida, e que entende a necessidade desta para a criticidade.

Fig.3: Print Screen do Planejamento Analisado

Objeto(s) de Conhecimento em estudo	Contextos e práticas; Elementos da linguagem; Materialidade; Processos de criação.
<p>Caminho metodológico para desenvolvimento da habilidade</p> <p>1ª e 2ª aula: Reinterpretação de Obras de Arte Clássicas.</p> <p>Objetivo geral: Ampliar a compreensão dos alunos sobre a arte clássica e suas contribuições para a vida urbana contemporânea, promovendo uma conexão entre passado e presente.</p> <p>Objetivo específico: Introduzir aos alunos obras de Arte clássicas que retratam a vida urbana em diferentes épocas, incentivando os alunos a <u>reinterpretarem</u> estas obras, trazendo elementos de suas vidas e suas próprias perspectivas. Promovendo uma discussão e análise crítica sobre como as cidades e a vida urbana mudaram ao longo do tempo.</p> <p>Justificativa: Por meio da produção artística ampliar o repertório dos alunos, aproximando-os de culturas diferentes e técnicas diferentes, enriquecendo a compreensão dos alunos sobre a história da arte e da vida urbana, incentivando-os a explorar como cidade e a sociedade evoluíram e se desenvolveram ao longo do tempo</p>	
<p>1º momento: Apresentação das obras, discussão sobre as obras e sobre as intenções dos artistas naquela época, o que estava sendo retratado, como era a vida daquelas pessoas, o que esses artistas estavam falando e para quem estavam falando.</p> <p>2º momento: Individualmente os alunos criarão uma releitura de alguma obra apresentada, relacionando os grafites, pixos e lambes que foram estudados anteriormente.</p> <p>4º momento: Momento de observação, conversar sobre o que foi feito, impressões, dificuldades, o que gostaram e o que não gostaram de fazer.</p>	

Fonte: Acervo PRP

Ao relacionar a produção clássica com a vida urbana a residente propõe um olhar do cotidiano contemporâneo em relação à história da arte. A intencionalidade do conteúdo tem como justificativa incentivar a exploração destes elementos estéticos na cidade, e ao buscarmos dentro da PHC tais conceitos entende-se que. “Do ponto de vista teórico, forma e conteúdo relacionam-se. Uma concepção dialética está empenhada justamente em fazer essa articulação, estabelecer essa relação entre conteúdo e método.” (Saviani, 2011, p.122). Então, ao atribuir uma lógica à proposta da residente, situamos que o escopo da relação clássico contemporâneo, tem origem na dialética do objeto de arte, pois a fatura é permeada de uma lógica sedimentada e sistematizada dentro das produções contemporâneas, como exemplifica o próximo quadro.

Fig.4: Print Screen do Planejamento Analisado

<p>3ª e 4ª aula: Hist. Arte Gótica</p> <p>Objetivo geral: Introduzir os alunos a Arte Gótica, destacando sua importância como um período significativo na história da arte e proporcionando uma compreensão de suas características, influências históricas e relevância cultural.</p> <p>Objetivos específicos: Identificar e apresentar as características distintivas da Arte Gótica em pintura, escultura e arquitetura.</p> <p>Explorar a relação entre a Arte Gótica e a religião, estimular o interesse dos alunos pela História da Arte e a criatividade dos alunos na produção de suas próprias obras de arte contemporâneas baseadas nas obras clássicas.</p> <p>Justificativa: As aulas de história da Arte são importantes para que os alunos compreendam a evolução não apenas da Arte, mas também da sociedade como um todo. Entendam as diferenças entre os períodos artísticos e sua relação com a sociedade da época. Estimulando o senso estético e crítico dos alunos, incentivando-os a criar e explorar a arte em suas diversas formas.</p> <p>Como será a aula, espaços e materiais utilizados:</p> <p>1º momento: Relembrar dos períodos anteriores e os colocar no caderno. (linha do tempo)</p> <p>2º momento: Aula de história da arte</p> <p>3º momento: Produção dos vitrais. Recortes com papel celofane e cartolina.</p> <p>4º momento: Momento de observação, conversar sobre o que foi feito, impressões, dificuldades, o que gostaram e o que não gostaram de fazer.</p>
--

Fonte: Acervo PRP

Ao observar a construção dos objetivos e da justificativa da residente 2, compreende-se também a necessidade específica do grupo trabalhado, por se tratar de um 5º ano do ensino fundamental com faixa etária entre 10 e 12 anos, ou seja, segundo Vigotski (2020) que nos coloca a periodização de ensino, ao passo que compreendemos que os destinatários encontram-se em um “momento de crise”, pois estão saindo da fase do jogo de papéis para a formação de conceitos, a qual o autor nos coloca que.

No processo de formação dos conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio de formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo. Só o estudo do emprego funcional da palavra e do seu desenvolvimento, das múltiplas formas de aplicação qualitativamente diversas em cada fase etária, mas genericamente inter-relacionadas pode ser a chave para o estudo da formação de conceitos. (Vigotski, 2018)

Logo, ao empregarmos o período de desenvolvimento do grupo, entendemos a partir da proposição da residente, a formação de conceitos como elementos da linguagem, onde ao tensionar signos da história da arte relacionando estes com o cotidiano dos alunos, quer-se então desta forma, não somente aproximar os alunos dos movimentos da arte, mas também compor e evidenciar os ecos destes dentro da contemporaneidade, ao passo que a produção subjetiva humana permeia a sociedade de inúmeras maneiras.

O trabalho pedagógico do professor de artes, tem como objetivo estabelecer relações entre indivíduo e mundo, estético e subjetivo, ou seja evidenciar a arte em sua primazia, seja ela poética, técnica e ou reflexiva. Percebemos em Assumpção ao analisar Lukács, e nos coloca que.

A arte mostra o mundo humano para si mesmo e coloca em primeiro plano o próprio ser humano com toda uma carga subjetiva. As obras de arte apresentam a realidade a partir dos dramas, das emoções e dos sentimentos que nos caracterizam, conferindo uma forma humana aos elementos presentes na realidade objetiva.” (Assumpção, 2022, p.5)

Logo, ao pensarmos a instrumentalização do indivíduo ao se pautar nos elementos da realidade objetiva, a residente 3 tem como objetivo abarcar de forma descentralizada, ao pensar a linha histórica da arte, ao tratar e introduzir matrizes estéticas e culturais de diferentes perspectivas da produção humana, como vemos na sequência a seguir.

Fig.5: Print Screen do Planejamento Analisado

<p>Caminho metodológico para desenvolvimento da habilidade (descrever passo a passo)</p>	<p>1ª AULA - Aula teórico-prática sobre figuras geométricas: Viagem à China. Serão apresentadas as figuras geométricas, através de contação da história do Tangram e em seguida, os alunos pintarão e recortarão seus próprios jogos, em folha sulfite. Materiais necessários: Tangram em papelão – Impressão de molde do tangram em folha sulfite – lápis de cor ou giz de cera – tesoura.</p> <p>2ª AULA – Colagem de figuras com as formas do Tangram que os alunos fizeram na aula anterior. Materiais necessários: Papel sulfite e cola.</p>
	<p>3ª AULA - Aula teórico-prática sobre figuras geométricas: Viagem à Gana. Será contada a história dos tecidos Kente e em seguida, os alunos receberão faixas de papel colorido, carimbos com formas geométricas e tintas para criarem suas réplicas de tecido em papel. Materiais necessários: Papel colorido, papel sulfite, carimbos, tinta e cola.</p> <p>4ª AULA - Aula teórico-prática sobre figuras geométricas: Viagem à África do Sul. Contação de história da Tribo Ndebele e Esther Mahlangu e desenho e pintura em guache das casas de papel kraft, com inspiração na arte Ndebele. Materiais necessários: Papel kraft e tinta.</p> <p>5ª AULA – Finalização da pintura em guache das casas de papel kraft, com inspiração na arte Ndebele. Materiais necessários: Papel kraft, tinta e grampeador.</p>

Fonte: Acervo PRP

Como percebido na sequência proposta, o conteúdo de arte não parte de um campo clássico da história da arte, ou seja, quando este movimento de introdução de outras matrizes culturais é feito sobre a produção estética de diferentes grupos é feito, entende-se que o destinatário está refletindo sobre questões e pensando a partir de perspectivas não pertencentes ao campo tradicional da arte. A preocupação do residente 3 em trazer estas realidades não só instrumentaliza de forma não hegemônica, como também dá vazão de importância para estes outros conteúdos de arte, assim como nos coloca Leitão ao refletir sobre o papel do professor.

Se a relação com os conteúdos em Arte deve aproximar os alunos das práticas sociais em arte e do que foi produzido historicamente, como fazer isso imerso na cultura local? Então precisamos concordar que há conteúdos que não fazem parte da vida dos alunos e que devem ser ensinados. Trazemos para este ponto outra questão da maior importância: o papel do professor. Não é todo conteúdo que tem sentido para o aluno, é o professor o responsável por criar esse sentido e despertar o interesse. Ainda assim, há conteúdos que precisam ser ensinados mesmo que os alunos, de início, não vejam sentido, pois a escola tem uma natureza específica que, para além de instrumentalizar para a vida, promove a formação que impacta positivamente nos processos de desenvolvimento integral do aluno como um ser humano. (Leitão, 2019, p.31)

Desta forma a relação que se estabelece com o destinatário, no exemplo percebido na sequência, quando o aluno reflete sobre produções africanas, na “viagem a África do Sul” e as produções gráficas do povo Ndebele, introduz-se uma realidade material cultural distinta a qual ele está inserido, a passo que este movimento rompe com a ideia de um sentido tradicional e ou rotineiro do cotidiano do aluno, e instaura tal conhecimento como conteúdo tão relevante quanto para a formação do mesmo. Entende-se também que há uma necessidade específica cultural de fomentar e reverberar povos étnicos distintos, partindo deste como forma para a criticidade da realidade histórica-social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compreender a análise colocada no artigo, partindo das sequências didáticas propostas com base na pedagogia histórico-crítica, e levando em consideração a tríade conteúdo forma e destinatário, encontro nas sequências propostas um esboço do processo de construção do pensamento pedagógico, no preparo das aulas de arte colocada pelas docentes.

Assim como, busco questionar nos tópicos apresentados quais são os conteúdos de artes necessários para uma formação crítica, e que caminhe para além da formação de pessoas para o mercado de trabalho, desta forma também identifico nas didáticas propostas a importância da introdução de conteúdos que perpassam todas as vivências humanas e sua

produção. É neste movimento de atenção e vazão para diversidade estética cultural que percebe-se nos referenciais teóricos trazidos, a importância da mediação dos conteúdos de arte, de forma a qual estes sejam elencados não só com aquilo que se entende como obrigatório, mas também, implementar no repertório escolar temas que despertem o interesse do aluno.

Em síntese, quis colocar como somos nós professores os responsáveis por fornecer uma visão substancial e reflexiva sobre a arte, onde, encontramos no processo do dia a dia, a construção de um pensamento que se desvincula da concepção de ensino tradicional, ao elencar como diálogo conteúdos diversos, mas que também não esquece a importância daquilo que já é vigente, mas que ressignifica e reformula a forma para acessar os destinatários, ao reforçar a necessidade de uma abordagem pedagógica crítica, contextualizada e enriquecedora para a formação dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ASSUMPTÃO, Mariana. Cássia De. **Possibilidades Didáticas Para O Ensino De Arte Na Pedagogia Histórico-Crítica A Partir Da Estética De György Lukács** - Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória, ES.a.18, v.23, n.54, p.89-105, 2021.
- LEITÃO, Juliana Oliveira, **A especificidade do ensino de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica** / Juliana Oliveira Leitão — 2019 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara).
- SAVIANI, D. **Escola e democracia** - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção educação contemporânea) "Edição comemorativa" Bibliografia.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Editores Associados, 2011.
- PERIODIZAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: do nascimento à velhice/** organização Lígia Márcia Martins, Angelo Antonio Abrantes, Marilda Gonçalves Dias Facci. - 2. ed. - Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.
- PIRES, I. dos S.; MESSEDER NETO, H. da S. **A Tríade Conteúdo-forma-destinatário: Uma Análise das Práxis Pedagógicas do Ensino de Ciências Orientadas pela Pedagogia Histórico-crítica**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, [S. l.], p. e35836, 1–36, 2022. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2022u873908. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35836>. Acesso em: 17 fev. 2024.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criatividade na Infância**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed.- São Paulo; Expressão Popular, 2018.

11. ARTE COMO FERRAMENTA PARA DESCOBRIR O MUNDO: RELATO DE EXPERIÊNCIA POR MEIO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM ARTE

Laura Leiros Carvalho²⁶

1. Introdução

O Programa de Residência Pedagógica - PRP é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. O PRP tem como principais objetivos fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura, contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos, estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores, valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional e induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

Na UDESC, o Programa de Residência Pedagógica voltado para a área de artes agrega alunos licenciandos dos cursos de Artes Visuais, Artes Cênicas e Música e é teoricamente fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, cujo papel da escola é possibilitar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos sistematizados, com uma perspectiva emancipatória. Durante o programa as pesquisas ocorrem dentro e fora das escolas, como na universidade e em encontros entre o grupo, em que no primeiro módulo participamos ativamente das propostas dos preceptores, observando e contribuindo com o conteúdo que estava em desenvolvimento; no segundo começamos uma dinâmica de docência compartilhada com a professora preceptora, já preparando planos de aula para uma turma específica de nossa preferência, que em meu caso foi na turma de 3º ano dos anos iniciais; e no terceiro módulo seguimos com a atuação docente, no qual atuei no 2º ano.

Nesse contexto a presente pesquisa se debruça sobre a interseção entre a arte e a descoberta do mundo, buscando não apenas compreender como a arte atua como uma ferramenta para desvendar as complexidades do mundo que nos cerca, mas também para relatar as

²⁶ Graduanda em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) Email para contato: lauraleiros-carvalho@gmail.com

experiências e vivências, a partir das observações e acompanhamento dos processos artísticos dos alunos na escola por meio do PRP.

Na primeira seção, apresento um panorama da experiência do PRP, enfatizando as contribuições da formação teórica no processo de planejamento e atuação docente. Na segunda seção, volto-me para reflexões sobre o ensino de arte em diálogo com os autores estudados. Por fim, trago nas considerações finais alguns apontamentos sobre a experiência com o PRP.

2. Formação e a atuação docente

No fim do ano de 2022 e no decorrer do ano de 2023 participei de estudos e aulas que me auxiliaram na preparação e desenvolvimento como docente. Dentro do Programa de Residência Pedagógica estudamos sobre teorias de Vygotsky e sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Dermeval Saviani, cujas contribuições permearam as propostas das aulas. No PRP temos a PHC como norteadora das pesquisas e desenvolvimentos de aulas e discutimos ao longo dos dezoito meses principalmente sobre as suas contribuições para o ensino de artes na escola.

O ensino de artes através da Pedagogia Histórico-Crítica tem na mediação dos professores uma ação intencional que visa orientar as crianças a explorarem, experimentarem e refletirem sobre as possibilidades artísticas, incentivando-as a expressar suas próprias ideias e ações criativas, mediando a relação entre o conhecimento e o aluno. Além disso, destaca-se a relevância do diálogo como construção conjunta e como algo que cria base para a colaboração. No ensino de artes, assim como em outros, é de extrema importância que exista uma troca entre o aluno e o professor como mediador a fim de valorizar os conhecimentos historicamente acumulados, considerando também o processo histórico e cultural dos estudantes, estimulando a troca de perspectivas e interpretações e como uma ação transformadora: encorajar os alunos a utilizar a arte como meio de expressão e transformação da sociedade, permitindo que eles se envolvam em projetos artísticos que abordem questões abrangentes.

Durante os momentos de formação, tivemos contato com um conjunto de gráficos que estão em processo de desenvolvimento no grupo de estudos sobre PHC, coordenado pela docente orientadora professora doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, que compreendem propostas para pensar o ensino de artes na escola. A partir, pois, do tema “rupturas”, esses gráficos se dividem em “técnica, problemática, imagens e teoria”, se desdobrando em nomes de artistas, técnicas de arte, historicidade, períodos artísticos e acontecimentos que permeiam cada uma dessas rupturas: com a reprodução do real; com o

deslocamento na arte; com a mudança do suporte; com a materialização do conceito; com a função social do artista, entre outras.

No decorrer da experiência no Programa de Residência Pedagógica em Artes pude acompanhar duas turmas dos anos iniciais: o segundo e terceiro anos. Para cada uma das turmas montei planos de aulas-faixa, de 1h30 de duração, às vezes com interrompimentos de lanche ou outras atividades, que aconteciam uma vez na semana. Apropriando-me dos gráficos discutidos durante os momentos de estudos e reuniões, desenvolvi planos de aulas que conversavam diretamente com a ruptura com a reprodução do real e com a ruptura com a mudança do suporte.

Com base no meu repertório de formação universitária e em conversas com a professora preceptora e as outras residentes, desenvolvi para o 3º ano aulas sobre a desconstrução do desenho e abstração de elementos da realidade com obras e colagens de Eli Heil e Matisse; instalação, gravura, luz, sombra e distorção a partir da artista Regina Silveira, trazendo a discussão do desenvolvimento de novos suportes que não o tradicional da pintura, além do rompimento com a função social do artista; desconstrução da natureza, análise de imagem e colagens a partir de obras de Beatriz Milhazes.

Fig.1- Registro Fotográfico de Aula Sobre Luz e Sombra, de Regina Silveira



Fonte: arquivo pessoal, 2023

Para as turmas de 2º ano trabalhei principalmente com o gráfico da ruptura com a reprodução do real. Explorando artistas como Victor Vasarely, Bridget Riley, Wassily Kandinsky, Jackson Pollock e Joan Miró, passei pela OP Art, Surrealismo e Expressionismo Abstrato, trazendo discussões e reflexões acerca da utilização da mutabilidade, do onírico e do abstrato na arte, que surgem para oferecer um novo enfoque artístico-cultural, sobretudo, nos aspectos contra o sistema formal da pintura.

Fig.2 - Registro Fotográfico de Atividade de Colagem na Aula Sobre Op Art



Fonte: arquivo pessoal, 2023

Fig 3: Registro Fotográfico de Atividade de Pintura na Aula Sobre Expressionismo Abstrato



Fonte: arquivo pessoal, 2023

A fim de trabalhar também a historicidade dentro da arte, contextualizei as obras e artistas em seus períodos de atuação, como por exemplo, como o pós-guerra influenciou as obras de Miró e Jackson Pollock, em países e momentos diferentes. “O homem, além de se constituir em um ser histórico, busca agora se apropriar da sua historicidade. Além de fazer história, aspira a tornar-se consciente dessa sua identidade” (SAVIANI, 2013a, p. 02). Saviani (2013a) aborda a historicidade no contexto da educação ao discutir a importância do processo histórico na compreensão do desenvolvimento do sistema educacional. Ele destaca a necessidade de considerar a dimensão temporal ao analisar as práticas educacionais, enfatizando que o sistema educacional não é estático, mas sim moldado por diferentes contextos históricos, políticos, sociais e econômicos e dentro das Artes isso não é diferente.

Fig. 4 - Sala de Aula do 2º Ano dos Anos Iniciais na EEM Porto do Rio Tavares



Fonte: arquivo pessoal, 2023

No ensino do componente curricular Arte isso fica evidente a partir do momento que percebemos que a integração entre a escola e o domínio das artes demanda uma forma de aprendizado especializada, que não deve ser negligenciada através da fragmentação de conteúdos, de meras representações visuais, ou do seu papel secundário no currículo. É necessário então estabelecer uma relação entre a arte e seus antecedentes históricos, partindo da compreensão da existência de uma relação entre arte e artista, passado e presente. A arte dialoga não só com a vida concreta do homem mas também é parte da transformação histórica do ser humano. “É importante enfatizar esse aspecto. A obra de arte não é apenas um meio para o indivíduo saber da existência presente ou passada de fatos, eventos, dramas, mas sim de reviver tudo isso de uma maneira condensada e intensa, como se tudo isso fizesse parte de sua própria vida” (Duarte, 2016, p. 79).

3. Reflexões Sobre o Ensino De Arte a Partir Da PHC

Ao formular a proposta didática da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2011) aponta sua dinamização em cinco etapas, as quais são assim descritas: Prática Social Inicial do Conteúdo, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final do Conteúdo (Saviani, 2011). Ao se referir aos elementos culturais (traduzidos na escola pelos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento) imprescindíveis à humanização dos sujeitos, preocupa-se com as formas de ensino mais elaboradas para a efetiva incorporação de tais elementos culturais, de maneira que estes atendam à dimensão de totalidade e os alunos compreendam o movimento e a contradição presentes na realidade concreta, sendo estas as três importantes categorias do método materialista histórico dialético. Para Anversa (2022), a arte, neste contexto então, é reflexo da realidade objetiva,

Por meio do materialismo histórico-dialético, é possível edificar uma análise científica da arte à base dos mesmos princípios usados no estudo de todas as formas e fenômenos da vida social. Por este ângulo, a arte é uma das formas de ideologia, a qual, à semelhança de todas as outras, surge como superestrutura na base das relações econômicas e de produção (Anversa, 2022, p. 162).

Seguindo o raciocínio da autora, concluímos que as representações artísticas não são apenas expressões individuais ou desvinculadas da sociedade, mas estão conectadas a ideias, valores e estruturas sociais mais amplas. A arte se configura como uma manifestação que surge sendo influenciada pelas relações econômicas e de produção em uma sociedade. A partir disso, Saviani (2011) defende que o ensino das artes seja parte essencial do processo educativo, promovendo a apreciação estética, a expressão criativa e o entendimento das diferentes linguagens, destacando também a importância de abordar as artes de forma crítica, proporcionando o entendimento dos contextos sociais, históricos e culturais em que as diferentes formas artísticas se desenvolvem.

A necessidade de conectar as experiências particulares e individuais dos alunos com conceitos mais amplos e universais é um princípio fundamental da educação contemporânea. Isso sugere que a educação deve ajudar os alunos a entender como suas experiências pessoais se relacionam com conceitos e princípios mais amplos que se aplicam a uma variedade de contextos. A arte, como conceito, ideia e forma de conhecimento universal e aplicável em diferentes contextos, desempenha um papel importante na educação ao ajudar os alunos a compreenderem e lidarem com a realidade de maneiras diversas e criativas. A interação entre a arte como objetivação genérica e a realidade desencadeia um processo ativo de aprendizado e conhecimento por parte do ser humano. Isso implica que o aprendizado não é passivo, mas sim resultado da interação entre o sujeito e o mundo ao seu redor. Dessa forma, o aprendizado artístico vai além da mera observação empírica da realidade e envolve uma compreensão mais profunda e reflexiva do mundo ao nosso redor.

Na Pedagogia Histórico-Crítica, o processo de aprendizado é mediado por atividades que estabelecem uma conexão entre o conhecimento adquirido na escola e a prática social anterior dos alunos. Isso significa que o aprendizado não ocorre isoladamente na sala de aula, mas é contextualizado dentro de um contexto social mais amplo. Para o artista, a relação com a arte se estabelece a partir da realidade; no ensino de arte a relação se estabelece entre aluno e obra de arte. Os códigos específicos da arte (como tema, estilo, composição, contexto histórico, elementos formais, técnicas) refletem as características e influências do contexto histórico e cultural em que foram produzidos, dessa forma, a experiência histórica e social

contida nas obras de arte exige que as propriedades dos objetos artísticos, os códigos específicos da arte, sejam apreendidos, portanto, pela mediação.

Em suma, a abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica destaca a importância de conectar o processo de aprendizado na escola com a experiência social prévia dos alunos. Essa conexão não apenas enriquece o entendimento do conhecimento, mas também contextualiza o aprendizado dentro de uma realidade mais ampla.

4. Considerações Finais

Neste artigo, discorri sobre a experiência com o Programa de Residência Pedagógica durante a formação inicial como professora de arte da educação básica. Trouxe um breve relato sobre a vivência em uma escola estadual, no meio do processo de graduação como licencianda em Artes Visuais e como o encontro entre a Universidade e a escola foi produtivo para ambas as partes no âmbito do ensino de artes. Destaco, portanto, a importância da aproximação da Universidade com a comunidade e com a rede escolar no intuito de desenvolvimento de uma relação de troca

Em seguida, elenquei algumas reflexões sobre o ensino de arte a partir da Pedagogia Histórico-Crítica: de acordo com Saviani (1981), o trabalho educativo é o ato de produzir nos indivíduos a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos, o que configura no processo histórico de humanização, produção da humanidade. Dessa maneira, o educar exige que nós analisemos, do que a humanidade tem produzido ao longo da história, o que deve fazer parte da formação das crianças, jovens e adolescentes, o que nos humaniza. A educação escolar deve ter o poder de transformar a concepção de mundo.

Durante a atuação no programa, tive a oportunidade de participar de diversas atividades que não só as dentro de sala de aula com as turmas em que atuei. Foi de extrema importância poder contribuir e participar de eventos que englobam toda a atmosfera da escola como a festa junina, saídas para museus e bibliotecas, mostra científica, produção de oficina no dia da família, dois projetos de pintura do muro da escola e principalmente a participação no conselho de classe. A PHC propõe uma educação que vai além da transmissão de conhecimentos, buscando desenvolver a consciência crítica e a capacidade de transformação dos estudantes e o contato com a escola e com as turmas durante esses 18 meses, dentro e fora das salas de aula, nos possibilitou compreender o que ela propõe como uma educação do olhar para perceber de que forma os sujeitos envolvidos são histórica e socialmente constituídos e de que modos a realidade concreta é produzida.

Figura 5 - Processo de Pintura do Muro com 8º e 9º anos da EEB Porto do Rio Tavares



Fonte: arquivo pessoal, 2023

Essa imersão no contexto escolar me permitiu uma percepção mais sensível da forma como os sujeitos são moldados pela história e pela sociedade, destacando a importância do olhar educacional para compreender e influenciar a realidade concreta. Por fim, vale destacar que durante esse um ano e meio pude estar tanto na posição de quem ensina como na de quem aprende. Ao concluir o programa, percebi não apenas o crescimento das minhas habilidades práticas no ensino de artes, mas também uma compreensão mais profunda do potencial transformador da educação artística na vida dos alunos. A arte não só proporciona uma jornada de descoberta do mundo para os estudantes, mas também para mim mesma, enriquecendo nossa compreensão do mundo e das possibilidades de expressão.

REFERÊNCIAS

- ANVERSA, Priscila. **Da teoria à prática, da prática à teoria: análise da práxis docente em artes visuais na educação infantil de Florianópolis**. Tese (Doutorado em Artes Visuais), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Cap. 4.
- DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea)
- LEITÃO, J. **A Especificidade do ensino de arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".
- ROCHA, Julia; DA SILVA, Maria Cristina. **Cadernos de Docência: Problematizações da Teoria/Prática no Estágio Supervisionado**. 1. ed. Florianópolis. AAESC, 2017
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Ed. revista 11. São Paulo: Editora Autores Associados LTDA, 2011.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e Criação na Infância**. Ed 1. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018.

12. A IMPORTÂNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Lara Palo Borges²⁷

INTRODUÇÃO

Para a conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais, o estágio docente é uma disciplina obrigatória a partir do quarto semestre, contribuindo diretamente para a formação dos indivíduos, mas com o Programa de Residência Pedagógica temos uma imersão diferente nas leituras e discussões apresentadas em aulas, ampliando os conhecimentos, neste caso, da Arte, destacando a importância deste componente curricular dentro das escolas.

O Programa de Residência Pedagógica - PRP, em Artes é gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES, em conjunto com a Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC, através da relação entre Instituições de Ensino Superior- IES, e as redes públicas de Educação Básica. O programa está teoricamente fundamentado na Pedagogia Histórico- Crítica- PHC, teoria idealizada pelo pedagogo e filósofo brasileiro Dermeval Saviani. O PRP visa estreitar os laços entre estudantes de licenciatura e a realidade escolar, contribuindo diretamente para a ampliação e apropriação dos conteúdos e metodologias de ensino, integrando de maneira mais efetiva a teoria adquirida na formação acadêmica com a prática do ambiente escolar. Essa integração é essencial para o aprimoramento da atuação docente, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e competências pedagógicas.

A autora, e outros quatro residentes, estudantes de graduação em Artes Visuais, participaram do programa na Escola de Educação Básica Porto do Rio Tavares, pertencente à rede estadual de Florianópolis. A escola está localizada na região sul do município, no bairro Fazenda Rio Tavares, e conta com vinte turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, distribuídas nos turnos matutino e vespertino.

O PRP é contemplado por três módulos, cada um totalizando 138 horas. Durante o primeiro módulo, compreendido entre setembro de 2022 e março de 2023, sob orientação da preceptora Isadora Gonçalves Azevedo, os residentes observaram o cotidiano escolar, assistiram às aulas e acompanharam o planejamento docente, podendo entender um pouco

²⁷ Graduanda em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: larapaloborges@gmail.com

mais o funcionamento de um planejamento escolar. O planejamento anual é elaborado com base na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense, além de fundamentar-se teoricamente na Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida pelo professor, pedagogo e filósofo Dermeval Saviani.

As pesquisas ocorreram dentro e fora do ambiente escolar, em um primeiro momento os residentes observaram ativamente das propostas dos preceptores, trazendo contribuições aos conteúdos que estão sendo desenvolvidos. Além das vivências em sala de aula, as integrantes do grupo encontraram-se semanalmente, de forma remota, a fim de promover um diálogo sobre as práticas, metodologias, abordagens, planos de aula e estratégias pedagógicas. Mensalmente, foi entregue um relatório sobre formação e reflexão da caminhada, ambientação, observação ativa, estudo individual de orientações curriculares e projetos pedagógicos, produção de material didático pedagógico, produção textual científica, elaboração e avaliação de plano de aula e replanejamento.

Organizamos o texto de modo a abordar, na primeira seção, a metodologia, preparação das aulas, na segunda seção a atuação e experiência da residente e por fim, trazemos nossas considerações finais.

2. DESDOBRAMENTOS DO PRIMEIRO MÓDULO- METODOLOGIA-TEORIA

O primeiro módulo do PRP- Artes, teve como foco principal a ambientação e observação ativa nas aulas da professora preceptora Isadora. Os alunos, em um primeiro momento, debruçaram-se sobre as pesquisas acerca das queimadas na Amazônia, tendo como referência os artistas Franz Krajcberg e Araquém Alcântara. Ambos os artistas apresentam em suas obras críticas importantes sobre o meio ambiente, chamando atenção para a importância da preservação da natureza e a necessidade de uma relação mais harmoniosa entre o homem e o ambiente em que vive, resultando em obras feitas com stencil e pintura, que foram expostas pela escola inteira.

FIG.1- Painel coletivo sobre as queimadas na Amazônia



Fonte: Arquivo pessoal, 2022

A Arte pode ser usada como ferramenta pedagógica de transformação social, usada para promover a compreensão crítica da sociedade, para Vygotsky (1989), de acordo com a Psicologia Histórico-cultural, a aprendizagem ocorre, também, por meio da interação com o espaço, e principalmente, por meio da interação social. No âmbito da teoria de Vygotsky, o ambiente e espaço na aprendizagem são destacados como cruciais para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

O aprendizado das crianças ocorre antes mesmo de adentrar o espaço escolar, cada aluno carrega consigo uma bagagem diferente a respeito do mundo que os cerca, e tem uma reação diferente com os novos aprendizados. O autor pontua que as interações sociais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças, pois o conhecimento é construído a partir de interações entre os indivíduos e o ambiente, portanto a escola é um ambiente que disponibiliza acesso ao conhecimento cultural e científico, a apreensão desses conhecimentos é consequência de uma mediação entre professor e o aluno, o processo de mediação ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal. A ZDP se refere ao processo pelo qual um indivíduo avança em direção ao desenvolvimento de habilidades que ainda não pode executar independentemente, mas que estão ao seu alcance com o auxílio de um mediador e, eventualmente, se tornarão parte de seu nível de desenvolvimento real. A escola é um espaço de ampliação dos conhecimentos, onde as crianças têm contato com pessoas diferentes, culturas diferentes, histórias, brincadeiras e desafios, o professor exerce o papel de mediador, interferindo na ZDP dos alunos, facilitando progressos que não ocorreriam de maneira espontânea. Sua teoria destaca não apenas a função estética da Arte, mas também a capacidade de provocar transformações psicológicas significativas, a Arte

como catalisadora de emoções. Ao integrar tais percepções ao ambiente educacional, percebemos que a Arte não apenas enriquece as habilidades e experiência cognitiva das crianças, como também se torna uma ferramenta fundamental para a construção de um ambiente educacional emocionalmente estimulante. Este ambiente, atravessado pela interação social e pelo acesso à riqueza cultural, proporcionada pela Arte, potencializa a aprendizagem, enraizando-a em uma base sólida de experiências emocionais que, por sua vez, alimentam a curiosidade e o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Vygotsky (1999) compreende que a emoção artística interage com outras funções psicológicas, especialmente a imaginação, e, por possuir tal natureza psicológica, a emoção artística distingue-se das demais emoções. Vygotsky interpretou as emoções como um fenômeno psicológico de origem cultural, dinâmico e suscetível a mudanças, estabelecendo conexões entre outros fenômenos psicológicos. Ele argumentou que a Arte desencadeia emoções conflitantes no indivíduo e que ao superar essas emoções contraditórias, ocorre um avanço significativo em seu psiquismo. Esse processo resulta na complexificação das emoções, que se transformam em sentimentos, simultaneamente reconfigurando a estrutura de sua consciência.

Os alunos, podem ter mudanças notáveis no modo de expressar suas emoções a partir da aproximação com a Arte, especialmente nos anos iniciais, período em que esses indivíduos enfrentam desafios para identificar e evidenciar seus sentimentos e emoções.

O PRP, especialmente no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica, proporcionou aos residentes uma compreensão profunda acerca da perspectiva emancipatória da educação, dando ênfase à prática social, a problematização como instrumento catalisador, a instrumentalização como ferramenta de capacitação, a catarse como momento de síntese superior e o retorno para a prática social, agora compreendida de maneira mais ampla e integral, assim o PRP não apenas instruiu os residentes, mas também os fez compreender a PHC como ferramenta transformadora, tendo uma compreensão crítica da realidade social e transformação da sociedade por meio da educação, capaz de romper com padrões tradicionais e conservadores, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.2 GRÁFICOS RUPTURAS- PREPARAÇÃO DAS AULAS

No segundo módulo, após o período de observação e de aproximação com os alunos, os residentes deram início aos planejamentos de sequências didáticas, tendo como base um conjunto de gráficos, cada gráfico carrega consigo uma “ruptura”, e foram divididos entre técnica, imagens, problemáticas e teorias. Desenvolvido pelo grupo de estudos sobre a PHC

orientado pela professora doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. Considerando os gráficos estudados para a elaboração das aulas, a ruptura com o deslocamento foi o ponto de partida para a preparação das aulas, a autora deu ênfase aos estudos do cotidiano, vida nas cidades e aos diferentes tipos de suporte usados, experimentando o inacabado e o preenchimento de imagem.

[...] a função social da escola é a de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola devem organizar-se a partir dessa questão. (Saviani, 1997, p.14).

Saviani conclui que o papel da escola não é o de mostrar o que já está ali, a face visível da lua, mas sim a face oculta, revelando os aspectos essenciais das relações sociais que acabam se ocultando sob os fenômenos que se mostram a nossa percepção imediata.

FIG.2- QUADROS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS



Ao destacar a ruptura com o deslocamento como ponto de partida, a autora enfatizou a importância de explorar o cotidiano dos alunos, proporcionando uma compreensão mais profunda e significativa dos temas abordados. Ao reconhecer e valorizar as vivências dos estudantes, as aulas deixam de ser apenas transmissoras de informações para se tornarem espaços de diálogo e construção coletiva do conhecimento, incentivando os alunos a expressarem suas próprias experiências e perspectivas. Ao se sentirem representados durante

o processo de aprendizagem, os indivíduos tendem a compartilhar mais suas ideias, questionamentos e reflexões, enriquecendo o andamento das aulas e contribuindo para o desenvolvimento de pensamentos críticos acerca do conhecimento.

Saviani pontua a importância da experiência estética nos anos iniciais

Certamente, quanto maior a experiência estética das crianças no manuseio de materiais: diferentes técnicas, formatos de suportes, qualidades diferenciadas de textura e desenvolvimento de atividades: dentro da sala, em casa, com os pais, com os colegas, visitas a espaços culturais, conversas com artistas, pessoas da comunidade, manuseio de livros, imagens e muitas outras possibilidades, mais relevante será o desenvolvimento do domínio pleno da criança. Igualmente, o desenvolvimento de mais potencialidades que acumulam para sua formação estética e ampliação dos conhecimentos. Mas é a escola, como atividade principal e o professor como mediador, que possibilita as melhores condições de apreensão das formas mais elevadas de saberes escolares (Saviani, 1997, p.).

2.3 ATUAÇÕES

No desenvolvimento das aulas-faixa, de uma hora e trinta minutos para o quinto ano matutino, a autora elaborou aulas que tivessem um diálogo direto com os gráficos. Apresentando artistas locais que exploram o preenchimento do suporte, a desconstrução da imagem e o inacabado, com ênfase em grafites e pixos, a proposta visou proporcionar aos alunos uma compreensão mais profunda da realidade que os cerca. A utilização da arte urbana como ferramenta pedagógica não apenas buscou explorar materiais de maneira distinta, como também iniciou uma reflexão crítica sobre quem ocupa as ruas e por que essas manifestações artísticas estão nas ruas e ausentes dos museus.

Para as primeiras aulas a autora retomou o que a professora de artes Isadora vinha trabalhando com eles, os alunos estavam conhecendo artistas catarinenses, como Hassis, a autora retomou o artista, apresentou algumas obras que os alunos ainda não conheciam, gerando discussões acerca das obras e observações sobre as técnicas utilizadas, os pontos, linhas formas e cores. Para a atividade prática os alunos fizeram um estudo de colagem usando papéis com as cores complementares, baseado na obra dos guarda-chuvas do artista Hassis.

Seguimos com o artista referência Hassis, foram apresentadas obras acerca da cidade e do cotidiano em Florianópolis, gerando diálogo sobre o cotidiano dos alunos, suas rotinas, suas realidades, espaços em que vivem e as percepções dos alunos sobre as obras do artista. Os alunos se dividiram em grupos e em folhas grandes de papel kraft desenharam e pintaram seus cotidianos na escola.

FIG.3 e 4:



Fonte: arquivo pessoal, 2023

Os alunos, todos os anos, exploram com a professora de artes o autorretrato, durante as atuações da autora foram apresentados autorretratos de diferentes artistas e com o decorrer das aulas, os alunos se envolveram mais nas propostas, observaram as imagens, comentaram sobre as cores, texturas, sentimentos e sobre a individualidade de cada artista. Os alunos usaram a atividade para expressar como estavam se sentindo no dia. Esta abordagem não apenas desenvolveu habilidades artísticas, mas também promoveu um diálogo profundo, permitindo que os alunos compartilhassem suas experiências e construíssem uma conexão significativa entre arte e autopercepção.

Na intenção de ampliar o repertório dos alunos, a artista Tercília dos Santos foi apresentada como referência da arte naif, enquanto Yayoi Kusama contribuiu com sua abordagem contemporânea acerca de cores, preenchimento de suportes e formas. Estas aulas enriqueceram a compreensão dos alunos no âmbito histórico e contemporâneo, explorando diferentes culturas e linguagens artísticas. As atividades práticas envolveram a realização de colagens individuais e em grupos, visando explorar as várias possibilidades de suporte. Após a execução, promoveu-se um momento de observação e diálogo, incentivando os alunos a compartilharem suas impressões, sentimentos e desafios enfrentados durante o processo criativo. Essa abordagem não apenas introduziu os alunos a diferentes abordagens artísticas, mas também estimulou o desenvolvimento de uma apreciação crítica e a expressão própria de suas experiências na arte.

FIG.5: Produção coletiva a partir dos trabalhos das artistas Tercília dos Santos e Yayoi Kusama



Fonte: arquivo pessoal, 2023

Nas últimas aulas da primeira sequência os alunos desenvolveram maquetes. A atividade de construção de maquetes proporcionou aos alunos uma oportunidade única de explorar a arte urbana, discutir o pertencimento e abordar questões sociais. Utilizaram caixas de papelão para simular prédios e casas, e em seguida “grafitaram” essas maquetes. Os alunos foram incentivados a refletir sobre a presença da arte nas ruas e sua ausência nos museus convencionais. O trabalho em grupo promoveu a interação entre os alunos e uma aproximação com artistas regionais, ampliando sua percepção de superfícies artísticas. A atividade também envolveu discussões sobre questões sociais, políticas e culturais, resultando em maquetes que não apenas expressaram a criatividade dos alunos, mas também os incentivaram a refletir criticamente sobre o ambiente que os cerca.

FIG.6 e 7: Maquetes para pensar a arte urbana no entorno da escola



Fonte: arquivo pessoal, 2023

Para Saviani (1997) a PHC tem como objetivo alcançar, ao final, o que não estava presente no início do percurso pedagógico. O professor como agente social inicia o processo com uma síntese, auxiliando a apreensão sintética aos alunos, realizando uma mediação principal entre o aluno e o conhecimento que foi desenvolvido socialmente. Ao final do ciclo, tanto o aluno como o professor estabelecem uma relação sintética com o conhecimento social. Ambos atingem o mesmo estágio e a igualdade, que não está estabelecida no ponto de partida, deve ser alcançada no ponto de chegada.

Ora, o conceito de mediação indica, justamente, o caráter instrumental da educação e, por consequência, afirmar que a educação é mediação significa admitir que o que se passa em seu interior não se explica por si mesmo, mas ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atual e com as quais ela se vincula. (SAVIANI, 1997, p. 45).

Com a conclusão do segundo módulo, o de atuação, percebe-se a importância da arte na formação desses indivíduos: esta não é apenas um componente curricular escolar, mas uma ferramenta para enriquecer a experiência cognitiva das crianças, estimular a criatividade, a expressão individual, ferramenta para se expressar, se comunicar, se conhecer e promover uma apreciação mais profunda da cultura. Ao enfrentarmos os desafios atuais e investirmos de maneira significativa na presença da Arte na Educação Básica, contribuímos para a formação de indivíduos mais críticos, conscientes, e com um amplo repertório cultural.

A arte é uma necessidade ONTOLÓGICA, ocorre, entretanto, que muitos indivíduos não carecem dela, pois tal necessidade não lhes fora engendrada e motivada em seu íntimo. É papel da escola, portanto, criar a necessidade da arte na vida dos indivíduos. (Ferreira, 2013, p. 201).

3. CONCLUSÃO

A experiência do Programa de Residência Pedagógica transformou a minha visão acerca do cotidiano escolar e das possibilidades e desdobramentos possíveis dentro das salas de aula. Ao vivenciar o cotidiano escolar de forma intensiva e reflexiva, os residentes têm a oportunidade não apenas de praticar os conhecimentos adquiridos, mas também de compreender a dinâmica complexa do ambiente educacional, essa aproximação com a realidade é fundamental para os estudantes de licenciatura.

Através do PRP, os futuros professores desenvolvem uma consciência crítica sobre o papel da educação da sociedade, promovendo uma compreensão mais profunda das relações entre escola, cultura, arte e transformação social. Temos a oportunidade de experimentar, errar, aprender, e com a interação com a preceptora e outros professores experientes, os residentes desenvolvem habilidades pedagógicas, aprimorando a capacidade de planejamento, execução e avaliação. Nesse sentido, a contribuição do PRP para a formação docente vai além da transmissão de conhecimentos específicos, representa um processo dinâmico e integrado, favorecendo a construção de uma identidade profissional comprometida com uma prática educativa transformadora. Assim, a articulação entre a teoria de Saviani e a prática do PRP emerge como um caminho promissor para a formação de educadores comprometidos com uma educação crítica e emancipatória.

REFERÊNCIAS

- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
- FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. Catarse e Literatura: uma análise com base na Pedagogia Histórico-Crítica. IN. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). **Infância e Pedagogia Histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989

13. VIVÊNCIAS NO CHÃO DA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM ARTES VISUAIS

Rita de Cássia de Almeida Souza²⁸

1. INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica foi instituído no ano de 2018 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES, visando a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, através da parceria entre Instituições de Ensino Superior (IES) e as redes públicas de Educação Básica. Durante três módulos de 138 horas cada, os residentes passam por etapas de observação participativa e regência docente, além de acompanhar outros elementos da rotina escolar como o planejamento de aulas, sob a orientação de uma preceptoria.

Na Universidade do Estado de Santa Catarina, o programa conta com seis subprojetos, dentre eles o de Artes, substância do presente artigo que pretende relatar a experiência como bolsista residente em atuação na Escola de Educação Básica Porto do Rio Tavares, que contou no ano de 2023 com cerca de 500 alunos, distribuídos em 20 turmas. A unidade escolar está localizada na região sul da ilha de Florianópolis, espaço geográfico composto por contradições sociais importantes que atravessam o cotidiano dos estudantes. Comunidades de pescadores, moradias de classe média alta, áreas de intensa especulação imobiliária, assim como de risco de alagamentos e deslizamentos são elementos que constituem a realidade local onde está inserida a “Escola do Porto”.

A abordagem teórica a qual se vincula a concepção do programa desenvolvido na UDESC é a Pedagogia Histórico-Crítica, concebida pelo pedagogo e filósofo Demerval Saviani, cuja base metodológica é o materialismo histórico-dialético. Para a referida teoria, é mandatório compreender quais e como as relações sociais forjam os estudantes com os quais atuamos, “enquanto indivíduos concretos, [que] se manifestam como unidade da diversidade, “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”, síntese de relações sociais.” (Saviani, 2012, p.11). A prática social, compartilhada por alunos e professores de formas distintas, é o ponto inicial da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica. A partir daí surge a problematização de questões do âmbito social que possam ser solucionadas pela educação. O terceiro passo metodológico é a instrumentalização dos estudantes com as ferramentas teóricas e práticas necessárias à resolução dos problemas detectados anteriormente. O ápice

²⁸ Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais, pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Email: rcalmeidasouza@gmail.com

do processo pedagógico é o que Saviani denomina catarse, o momento em que ocorre o entendimento de uma nova forma de prática social, transformada pelos elementos apropriados na etapa da instrumentalização. No início do ciclo metodológico, alunos compreendiam a prática social de forma sincrética e professores de forma sintética precária. O ponto de chegada é novamente a prática social, agora compreendida de forma sintética pelos alunos e de maneira menos precária pelos professores (Saviani, 2012).

De modo a apresentar ordenadamente o caminho formativo iniciado em setembro de 2022, o artigo será dividido em seções que contemplem os períodos de observação e de regência, este por sua vez subdividido a partir das sequências didáticas desenvolvidas. Por fim, pretende-se concluir avaliando a importância do Programa de Residência Pedagógica para a formação de professores de Artes Visuais, a partir desta vivência que é individual e, ao mesmo tempo, coletiva.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Observações participativas

O primeiro módulo do RP-Artes, transcorrido de setembro de 2022 a fevereiro de 2023, teve uma maior concentração de carga horária em atividades de ambientação e de observação participativa das residentes nas aulas ministradas pela professora preceptora Isadora Gonçalves de Azevedo.

O tema que conectava os planejamentos que estavam sendo colocados em prática quando chegamos à escola era a questão ambiental. Todas as turmas foram instrumentalizadas a partir dos trabalhos artísticos de Franz Krajcberg e Araquém Alcântara e produziram obras sobre as queimadas na Amazônia em pintura e estêncil, que foram expostas à toda comunidade escolar em um mural coletivo.

Fig. 1: Mural de Trabalhos Realizados Sobre as Queimadas na Amazônia



Fonte: Acervo da autora (2022)

Pela mediação do trabalho pedagógico, foi possível retornar à prática social e desenvolver um projeto de revitalização do muro da escola, concebido a partir da realidade ambiental local, destacando os Garapuvus (árvore símbolo de Florianópolis), as cadeias montanhosas e o mar como elementos representativos.

Fig. 2: Pintura do Muro da Escola



Fonte: Acervo da autora (2022)

A partir da questão ambiental na Amazônia abriu-se caminho para a problematização do racismo contra pessoas indígenas e negras. Daniel Munduruku, Virgínia Yunes e Antônio Obá foram artistas cujas produções foram utilizadas para que os alunos se apropriassem teoricamente das discussões, que culminaram em produções práticas de zines, desenhos e colagens.

O encerramento do primeiro módulo coincidiu com o período de férias escolares, marcando um momento crucial em que nos dedicamos intensivamente à compreensão dos elementos fundamentais do processo de planejamento, incluindo a análise dos currículos e do Projeto Político Pedagógico da escola. Esses fundamentos foram essenciais para a elaboração cuidadosa das sequências didáticas que seriam propostas no módulo subsequente, quando tivemos a oportunidade de vivenciar a prática de regência docente.

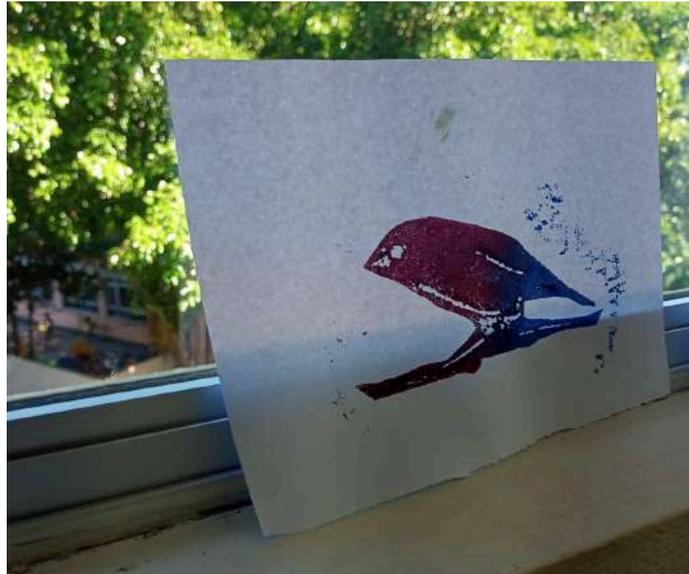
2.2. Regência docente

O segundo módulo do RP-Artes ocorreu de fevereiro a julho de 2023 e, embora o foco tenha sido a experiência em regência docente, também foi composto de observações participativas, criação de materiais didáticos e estudos teóricos. A turma escolhida para atuação foi o 7º ano do período matutino, composta por 32 estudantes.

A partir das tesselações de M.C. Escher, trabalhadas anteriormente pela professora preceptora, passamos à questão da reprodutibilidade, introduzindo a turma ao conjunto de técnicas de gravura, além de apresentar artistas gravadores como Fayga Ostrower, Ciro Fernandes e Dührer e possibilitar o contato com matrizes de gravuras diversas, desenvolvidas por mim em meu próprio processo artístico e formativo, enquanto discente em Artes Visuais.

A Escola do Porto não conta com uma sala de Artes equipada com materiais específicos que viabilizem a instrumentalização dos alunos em técnicas como litografia, xilogravura e gravura em metal. Contudo, diante dessa limitação e alinhados à perspectiva de Saviani (2021, p.8), que destaca que “a pedagogia histórico-crítica, interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, está empenhada em pôr em ação métodos de ensino eficazes”, propomos aos alunos a prática da técnica de isogravura, utilizando materiais acessíveis, como tampas de isopor, para promover uma experiência enriquecedora e eficaz de aprendizado.

Fig. 3: Impressão de Isogravura Produzida Por Estudante do 7º Ano



Fonte: Acervo da autora (2023)

A partir desta primeira sequência didática, desencadeou-se um movimento significativo para que os estudantes se familiarizassem com as ferramentas comuns ao processo de criação de gravuras. Considerando que o processo de apropriação passa por aprender a criar e a usar instrumentos (Anversa, 2022, p.163), com intuito de aprofundar essa etapa da relação ensino-aprendizagem, organizamos visitas guiadas aos ateliês da UDESC, com destaque especial para o ateliê de gravura. Durante essas visitas, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer de perto as técnicas que haviam sido apresentadas anteriormente, mas cujos processos não eram acessíveis no contexto escolar. Ampliar o vínculo entre instituição de ensino superior e escola é um dos objetivos preconizados pelo Programa de Residência Pedagógica.²⁹

²⁹ PORTARIA GAB Nº 38, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em 18 dez 2023.

Fig.: Visita Guiada do 7º Ano ao Ateliê de Gravura da UDESC



Fonte: Acervo da autora (2023)

A educação e a escola desempenham papéis fundamentais na formação das condições subjetivas necessárias para a transformação da sociedade. No que tange a dimensão política da educação, todo professor tem uma contribuição a dar para a transformação estrutural da sociedade, de tal maneira que não deve ser possível desvincular conteúdos específicos de uma disciplina da prática social mais ampla (Saviani, 1999). Dessa forma, pela ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, é inconcebível uma relação de ensino-aprendizagem que esteja dissociada da realidade social. No momento em que planejamos as aulas desta sequência, várias escolas em todo o país enfrentavam uma série de ataques violentos, incluindo um ocorrido na cidade catarinense de Blumenau. Esses eventos impactaram profundamente a rotina da comunidade escolar, apresentando elementos impossíveis de serem ignorados. Em sua tese de doutorado, Anversa conclui que,

[...]a formação da subjetividade, não ocorre de forma mágica, mas através de necessidades objetivas que direcionam a dinâmica de apropriação e objetivação da atividade humana. O reflexo da realidade, neste sentido, entende a realidade em movimento, o que pressupõe a compreensão de suas configurações atuais, sua história e suas alternativas de futuro. (Saviani, 2022, p.165)

A segunda sequência didática desenvolvida também teve como campo de atuação o 7º ano matutino. Almejando apresentar aos estudantes novas possibilidades de aplicação da gravura em diferentes suportes, transitamos da técnica tradicional para a linguagem contemporânea, em formato de lambe-lambe. Como ponto de partida, a turma foi introduzida ao conceito de arte urbana e suas origens, assim como as características dos trabalhos em lambe-lambe. Após um primeiro momento teórico da sequência didática em andamento, apresentamos o filme “*Bang! Bang! Você morreu!*”, de William Mastrosimone, cuja temática dialoga sobre violência física e psicológica nas escolas, e propusemos uma roda de conversa a partir da leitura de textos do poeta periférico Sérgio Vaz. Assim, configurou-se um ambiente no qual diversos estudantes se sentiram seguros para compartilhar experiências vivenciadas por eles próprios. Enquanto turma e de forma espontânea, eles estabeleceram acordos para uma convivência saudável e livre de violências.

De acordo com Saviani (2021, p.9), “o trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional”. Instrumentalizados teórica e subjetivamente, a turma pode retornar à técnica de gravura para criar matrizes em isopor com frases que reverberassem os assuntos dialogados no momento anterior, com o objetivo de transformar as impressões em cartazes lambe-lambe.

Fig. 5: Cartazes Criados a Partir de Matrizes de Isogravura



Após o recesso escolar, ingressamos no terceiro e último módulo da Residência Pedagógica. A partir desse ponto, as atividades como regente docente foram direcionadas para a turma de 4º ano matutino. As sequências didáticas, divididas em quatro países, exploraram diversas culturas e provocaram reflexões sobre o papel social do artista em contextos culturais distintos.

Iniciamos nossa jornada na China, explorando a história do Tangram e o estudo das formas geométricas. De lá partimos para Ghana, apresentando a cultura do povo Ashanti, a riqueza do tecido Kente e o trabalho artístico minucioso dos tecelões. Continuando nossa viagem, apresentamos a vibrante cultura do povo Ndebele, originário da África do Sul, revelando sua arte única e apresentando aos estudantes sua representante mais expoente, Esther Mahlangu. Por fim, a turma assistiu ao curta-metragem “*Orun Aiyê*”, das cineastas Jamile Coelho e Cíntia Maria, que narra a história da criação do mundo na perspectiva do povo Iorubá, cujos elementos culturais desempenham um papel significativo na formação da identidade brasileira, resultado do impacto da diáspora africana. Todas essas experiências culminaram em produções práticas que perpassa por várias técnicas como colagem, carimbo, pintura e escultura em argila.

Fig. 6 A 9- A Partir do Canto Superior Esquerdo, em Sentido Horário: Aula Sobre a Cultura Chinesa, Trabalho Prático com Base no Tecido Kente, Escultura em Argila Pintura de Casas Ndebele





Fonte: Acervo da autora (2023)

Embora a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras já exista há vinte anos, ainda há muito a avançar na efetivação da lei e na inclusão de conteúdos nos planejamentos pedagógicos, ainda sobremaneira afetados pelo racismo estrutural. O caminho de reparação histórica dos danos causados pela escravidão negra passa por reconstituir a humanidade retirada de pessoas negras no sistema colonialista. A Pedagogia Histórico-Crítica considera que é tarefa do professor transmitir,

...as produções culturais que, tendo sido desenvolvidas pelo gênero humano no decorrer da história social, possam se constituir em elementos formadores da humanidade nos indivíduos. O processo de reconhecimento da cultura como produção imanente à atividade humana, desencadeia o desenvolvimento da consciência, sem o qual não ocorre a humanização dos indivíduos em suas formas mais desenvolvidas e plenas. (Assumpção; Duarte, 2017, p.170)

Considerando que o período de regência docente do terceiro módulo teve início em setembro, é importante esclarecer que, naquele momento, a escolha de instrumentalizar os alunos com culturas de distintos povos africanos não tinha a intenção de compor uma agenda de atividades vinculadas ao Novembro Negro. Entretanto, dado que a sequência de aulas se estendeu até o referido mês, as produções artísticas dos estudantes foram reunidas em uma exposição coletiva e apresentadas à comunidade escolar.

Figura 7 - Exposição Povos da África



Fonte: Acervo da autora (2023)

Defendemos a relevância de integrar o ensino de História e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Ameríndias ao currículo de todas as disciplinas ao longo do ano letivo, em vez de restringir esses conteúdos apenas ao mês de novembro. Almejamos o momento em que essa discriminação positiva não seja mais necessária para deslocar os conhecimentos eurocentrados de seu lugar de superioridade. No entanto, reconhecemos sua importância enquanto ainda não alcançamos o estágio de transformação radical na sociedade.

3. CONCLUSÃO

Ao contrário dos estágios curriculares, sejam eles obrigatórios ou não, o Programa de Residência Pedagógica proporciona uma imersão completa no cotidiano escolar. Durante um ano e seis meses, vivenciamos todas as dinâmicas presentes no ambiente escolar: interações com estudantes e seus familiares, colaboração com professores e coordenação pedagógica, contato com servidores de apoio administrativo e envolvimento com funcionários responsáveis pela manutenção do espaço e pela alimentação das crianças e adolescentes. Sem exceção, todas essas interações desempenham um papel na formação das subjetividades de

alguma maneira. Cada indivíduo que faz parte de uma comunidade escolar tem sua formação enquanto ser social concreto influenciada pelas relações que ali se estabelecem.

O cotidiano escolar desafia-nos a educar nosso olhar em direção à realidade, conforme preconizado pela Pedagogia Histórico-Crítica. Como professores em formação, moldamos nossa prática a partir da compreensão da realidade concreta, buscando entender quem são nossos alunos e as complexas relações que os constituem. Essa experiência formativa é profundamente enriquecedora, levando-nos a refletir sobre o papel da escola em nossa sociedade e o papel crucial do professor na construção de uma realidade que transcenda os padrões impostos pelo capitalismo.

REFERÊNCIAS

ANVERSA, Priscila. **DA TEORIA À PRÁTICA, DA PRÁTICA À TEORIA**: análise da práxis docente em artes visuais na educação infantil. 2022. 281 f. Tese (Doutorado) - Curso de Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

ASSUMPÇÃO, M. de C.; DUARTE, N. Arte, educação e sociedade em György Lukács e na pedagogia histórico-crítica. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 55, n. 44, p. 169–190, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12210>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7., 2012, Campinas. **Anais** [...] . Campinas: Ifch-Unicamp, 2012. p. 1-16. Disponível em: https://handbook.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/70.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

PARTE 4



Residência
Pedagógica
Artes

ESCOLA CAMPO LESTE DA ILHA

E.B.M. José do Valle Pereira

Localização: bairro João Paulo

**Período do programa: setembro/ 2022 a
fevereiro/2024**



14. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIA NO COMPONENTE CURRICULAR ARTES

Ariel Gaboro³⁰

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Nesta escrita, teço palavras e narrativas acerca de minhas observações enquanto estudante-residente. Como alicerce para tal confecção, utilizo as reflexões de Jorge Larrosa Bondía, que diz que “pensar é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21). Para correlacionar as palavras e as coisas as quais vivenciei na Escola Básica Municipal José do Valle Pereira, vou explorar alguns conteúdos transmitidos pelo Professor Mestre João Paulo Ferreira da Silva, preceptor do *Projeto – ARTES – CEART – 2022/2024*, responsável por supervisionar e orientar junto da coordenadora Professora Doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva as estudantes-residentes da Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Para tal exploração, navegarei por alguns conceitos do **Léxico de Pedagogia do Teatro**, livro organizado por Ingrid Dormien Koudela e José Simões de Almeida Junior.

Sendo a Residência Pedagógica o programa que me levou de volta à sala de aula em uma escola, discorro acerca do meu (re)encontro com a disciplina Artes nesse ambiente. Na realização do meu Ensino Fundamental I e II (de 2002 à 2009), eu tive contato apenas com as Artes Visuais, a qual, na época, não me fazia sentido. E não fazendo sentido, Artes era uma disciplina a qual eu “não gostava”. Depois de mais de uma década afastada da escola, como que a observação enquanto estudante-residente tem a capacidade de ressignificar tal gosto?

PERCURSO ENTRE O ENSINO MÉDIO E A LICENCIATURA EM TEATRO

Realizei meu Ensino Fundamental e Médio em uma escola particular no interior do Paraná, em Cianorte. Neste local, fui bastante treinada para o objetivo de obter sucesso nas provas de vestibular. Minhas disciplinas favoritas no Ensino Médio eram: matemática, física

³⁰ Ariel Gaboro é discente da Licenciatura em Teatro na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

e química. As outras, eram apenas as outras. Biologia, língua portuguesa, literatura, arte e filosofia: eu tinha orgulho de dizer que odiava essas matérias.

Dois meses após concluir o temido *terceirão*, fui aprovada em dois vestibulares na graduação em Ciência da Computação: na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Então, em março de 2013, aos 17 anos de idade, iniciei meus estudos na UEM, que ficava a 80 km “de casa” – em Cianorte. Para não adentrar nesse período nebuloso de minha vida, dou um salto de um ano e retomo apenas a uma sensação/pensamento do início de 2014. As aulas estavam retornando e a universidade estava cheia de calouras e calouros. Em algum momento daquela primeira semana letiva, caminhando até o Departamento de Informática, deparei-me com a seguinte cena: em duplas, uma pessoa estava com os olhos vendados e a outra estava no papel de condutora. Esses seres estavam percorrendo um longo trajeto dentro do território da UEM, e as palavras que se formaram em meus pensamentos foram: *que coisa nada a ver, para que isso? Eu jamais faria isso.*

Um ano depois, no início de 2015, eu decidi fazer um curso de extensão no Teatro Universitário de Maringá (TUM) da UEM. Eis que 2015 foi uma grande virada de chave: “eu gosto de arte”, conclamei. Abandonei a graduação em Ciência da Computação e passei o ano de 2016 me dedicando aos conteúdos de vestibular. E nesse ano eu pude ressignificar diversas disciplinas: língua portuguesa, literatura, arte, filosofia e sociologia começaram a fazer sentido. Decidi, então, cursar Cinema na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Em 2017, me mudei para Florianópolis para cursar Cinema. Recordo-me que a primeira vez que pisei num set de filmagem foi... para atuar. E esse set aconteceu no Teatro da UBRO, no centro da capital de Santa Catarina. Em 2018 e 2019, realizei duas disciplinas na graduação em Artes Cênicas da UFSC, participei de diversas oficinas de consciência corporal, improvisação e palhaçaria. Com todos esses atravessamentos, eu tomei a decisão de me inscrever no *Vestibular de Verão da UDESC 2020/1* para a graduação em Licenciatura em Teatro. Visto minhas dificuldades de me manter e finalizar um curso universitário, eu conjecturei: “se eu terminar esse curso, vou ser uma pessoa melhor”. Em 2020, entrei no Centro de Artes (CEART/UDESC) enquanto discente de Teatro.

SONHO PEDAGÓGICO

Meu período de observação na EBM José do Valle Pereira aconteceu entre os dias 15 de setembro a 08 de dezembro de 2023. Em janeiro de 2024, enquanto matutava esta escrita e

refletia sobre como a Residência havia me afetado, eu tive um sonho envolvendo o meu contexto escolar. De acordo com Sidarta Ribeiro, “o sonho nasce como objeto de estudo racional, fenômeno biológico de suma relevância para a compreensão da mente humana” (2019, p. 81).

Sonho escolar:

Lá estava eu em alguma sala de aula do colégio onde estudei entre os anos 2002 e 2012. Pude reconhecer várias pessoas as quais compartilham a turma do terceirão comigo. Não era uma sala de aula como eu estava acostumada naquele colégio, era uma sala com piso de madeira e sem carteiras e cadeiras. Nesse espaço, havia vários grupos de cinco ou seis estudantes sentados no chão. Cada grupo estava em volta de uma folha de cartolina e com alguns materiais espalhados para escrever/desenhar/rabiscar/inventar nesse espaço em branco. A minha surpresa foi quando me dei conta de quem estava ministrando a aula: era o Professor João Paulo Ferreira Silva.

O autor de **O oráculo da noite** afirma que os sonhos são uma rica fonte de relações simbólicas:

A contribuição inestimável de Freud para recolocar os sonhos no centro da vida humana partiu da observação de que eles são muito reveladores da estrutura da mente do sonhador. Uma fonte especialmente rica de relações simbólicas, que permitem compreender a vida psíquica pela escuta atenta que mapeia associações de palavras com relevância terapêutica. (RIBEIRO, 2019, p. 82)

De acordo com o Portal de Notícia g1, no segundo turno das eleições de 2022 em Cianorte/PR, “Jair Bolsonaro (PL) recebeu 32.866 votos, o equivalente a 72,45% do total da cidade”³¹. Infelizmente, se eu fizesse um levantamento com a minha turma de terceirão sobre quem eles votaram, o candidato citado receberia mais do que 72,45% dos votos. Não tenho como provar esse número, mas tenho convicção de que estou certa. Convicção baseada num convívio de quase uma década com essas pessoas. Digo isso, por essa ser uma das razões pelas quais eu não tenho mais contato com a imensa maioria desses antigos colegas. E mesmo assim, lá estávamos nós em meu sonho: em uma aula de Artes do Professor João Paulo Ferreira da Silva.

³¹ Reportagem completa disponível em <https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2022/10/30/eleicoes-em-cianorte-pr-veja-como-foi-a-votacao-no-2o-turno.ghtml>. Último acesso em: 20 fev. 2024.

Eis a grande diferença com a realidade: as aulas de Artes nesse colégio sempre me foram tediosas. Praticamente todas as aulas começavam com o mesmo comando: “agora, façam a margem!” Que lembrança horrível que eu tenho em relação a fazer às margens das folhas do caderno de desenho. Dessa forma, em consonância com o que afirma Ribeiro, as relações simbólicas obtidas através de um sonho foram capazes de dar-me mais pistas sobre a relevância de voltar à sala de aula enquanto observadora da disciplina Artes/Teatro. Pistas para dialogar com o meu passado e criar fendas para mim ressignificar um componente curricular.

ADENTRANDO NA ESCOLA

Desde que li **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**, escrito por Jorge Larrosa Bondía na disciplina Metodologia do Ensino de Teatro I³², o conceito de *experiência* me gera curiosidade e fascínio. Eu não sei se é possível compreendê-lo de fato, no sentido de escrever sobre, ou se apenas posso... experienciar ele, senti-lo, vive-lo. Bondía afirma que “o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (2002, p. 27). De acordo com o autor, para que a *experiência* aconteça, é necessário:

(...) parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (2002, p. 24)

Afirmo que é por isso que demorei para chegar até aqui nesta escrita. Até aqui, nesse caso, é o momento em que entrei pela primeira vez na EBM José do Valle Pereira. Naquele dia, 15 de setembro de 2023, peguei o ônibus “174 – Saco Grande via João Paulo” no Terminal da Trindade (TITRI) às 7h03 com meu colega residente Gabriel Araújo. Ao descer do ônibus e andar alguns metros, a primeira questão: “por onde entrar?” Tinha um portão em que os estudantes do colégio entravam e tinha um outro, que dava para o estacionamento. “Vamos por aqui, deve ser por onde os professores entram”, disse Gabriel, referindo-se ao segundo portão.

³² A disciplina em questão integra o currículo do curso de Licenciatura em Teatro da UDESC, e foi ministrada pela Profa. Dra. Heloíse Baurich Vidor.

Nesse dia em específico, a escola estava agitada. Tanto da parte dos estudantes quanto dos professores. Relembrei das histórias que a Tia Eva contava em relação aos recreios nas escolas em que ela dava aula: sempre envolviam muitas conversas tanto na sala de professores quanto na copa. Mas, voltando ao frenesi escolar, o colégio estava daquele jeito porque o 9º ano do ensino fundamental iria viajar para o Beto Carrero World – um parque temático localizado no litoral norte do estado de Santa Catarina. De cinco aulas do professor-preceptor às sextas-feiras, três eram com turmas do 9º ano e as outras duas eram com uma turma do 7º ano.

“As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras” afirma Bondia (2002, p. 21). Sendo assim, minha escrita-pensamento leva a refletir que a Residência Pedagógica possibilita não apenas observar o que acontece em sala de aula, mas nos leva a vivenciar a escola como um todo. Às sextas-feiras na EBM José do Valle Pereira não se resumia apenas a estar em sala de aula. Teve dia em que as turmas de nono ano viajaram; teve uma manhã que a escola teve reunião pedagógica – e uma farta mesa de café –; teve um dia em que os estudantes do nono ano realizaram o Saeb³³ – nesse dia foram os alunos dessas turmas que puderam desfrutar de uma farta mesa de café, a qual serviu de estímulo para que eles comparecessem a avaliação.

Pessoalmente, sou uma pessoa mais reservada e introvertida. Às vezes tenho dificuldade em lidar com muitos estímulos sonoros acontecendo ao mesmo tempo: o que se verifica o tempo todo na escola. Em meu primeiro dia enquanto residente, senti uma leve dor de cabeça e um mau-humor de ter que experienciar tantas sensações estranhas a mim a mesma. Em alguns dias de observação, ao chegar na escola às 7h30 – sendo que as aulas iniciavam às 8h –, eu buscava fugir da sala dos professores: a biblioteca costumava ser um lugar mais silencioso e mais propício para o meu corpo ir acordando. Com o passar das sextas, fui observando, na sala dos professores, as individualidades de cada um ali: “habladoras”, corretoras de provas, domesticados pelo celular, seres humanos...

ADENTRANDO NA SALA DE AULA

Apesar de ter observado outras turmas, acredito que o 7º ano foi onde mais fui atravessada. Em meu primeiro dia de observação, a turma 70 apresentou o processo o qual

³³ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

estava em construção desde o final de julho. No **Léxico de Pedagogia em Teatro** encontra-se a seguinte definição:

A ideia de processo está ligada à instauração de procedimentos que favoreçam a experimentação teatral (...) no processo de ensino e aprendizagem teatral, em escolas de educação básica, persiste a ideia de que o processo, quando bem realizado, por si só, já determinará um produto: alunos capazes de se expressarem com desenvoltura e com capacidade criativa. (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p.144)

Em qual momento do processo a turma 70 se encontrava naquele 15 de setembro? Os estudantes estavam divididos em 05 grupos, onde cada um deles tinha a liberdade artística de experimentar diferentes linguagens em prol de contar a história da dramaturgia teatral **Auto da Compadecida**, de Ariano Suassuna. Cada grupo ficou com uma parte do enredo, sendo que a ordem das apresentações seguiu a narrativa do livro. Naquele momento, eu não sabia que a Professora Heloíse Vidor havia sido a orientadora do Professor João Paulo Ferreira da Silva (em seu TCC), mas consegui observar um elo em comum naquela prática teatral. **Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário**³⁴. Nesse texto, a autora afirma que pretende

(...) demonstrar que o ato de ler textos em práticas coletivas, com a presença da voz e a partilha de impressões, é um ato com sentido em si mesmo, não apenas uma etapa para a encenação. A leitura dentro do projeto teatral pode ter diversas abordagens que repercutem na cena, na atuação e na formação de leitores. (VIDOR, 2015, p. 20)

Eu não acompanhei o momento em que a turma se aproximou da dramaturgia teatral, mas naquele dia de observação pude constatar que os estudantes se apropriaram do texto literário. Sinceramente, minha escolha em cursar Teatro não foi devido aos textos teatrais, e sim às práticas corporais envolvidas no processo. Observar as aulas do professor-preceptor é ter certeza que as dramaturgias teatrais podem ser muitíssimo bem aproximadas das estudantes para uma possível apropriação. Se anteriormente eu excluiria uma prática em detrimento de outra, hoje sei que elas podem se somar. Utilizando a obra **Auto da Compadecida** e materiais simples, como pano branco, lanterna de celular, lençol, papelão, tesoura, pincéis, canetas, tintas, palitos para churrasco, fita crepe e cola quente, eu consegui assistir o teatro acontecendo na minha frente numa turma de adolescentes. Foi a primeira vez que vi isso acontecer, visto que minha primeira experiência com essa linguagem se deu aos

³⁴ Título da tese de doutorado de Heloíse Baurich Vidor.

20 anos de idade (em 2015). Dessa forma, em harmonia com Vidor, a leitura, de fato, repercute na cena e na atuação.

Na **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis** (Florianópolis, 2016) é sugerido “três eixos estruturantes para o planejamento das aulas do Componente Curricular Artes: Elementos básicos da linguagem; Expressão e comunicação; Análise e apreciação”. Especificamente em relação ao componente curricular de Teatro, o texto da proposta afirma que “o trabalho com os elementos básicos da linguagem teatral favorece a familiarização do/da estudante com os ‘códigos’ que a compõe, oportunizando a democratização de um saber que ainda é destinado a pouco” (Florianópolis, 2016, p. 121).

Para a dialogicidade desses ‘códigos’, o professor-preceptor utilizou o teatro de formas animadas, que de acordo com o livro **Léxico de Pedagogia Em Teatro**, trata-se de “uma manifestação cênica contemporânea que utiliza, quase sempre simultaneamente, bonecos, imagens, objetos e formas que são animadas pelo ator-animador à vista do público ou ocultos por empanada ou tapadeiras” (Koudela, Almeida Júnior, 2015, p. 169). Em relação ao ator-animador, os autores desse léxico escrevem:

Aí reside o maior desafio desse artista: animar a forma inanimada; transpor suas emoções ao objeto; dar ao público a impressão de que essa forma inerte tem a aparência de vida; fazer a transfiguração do objeto em personagem e torná-lo crível diante do público. O complexo trabalho do ator-animador consiste em estabelecer a comunicação com o público mostrando a personagem que já não se apresenta somente em seu corpo, mas na forma, no objeto. A relação com a plateia é mediada pelo objeto animado. (2015, p. 170)

Cada grupo optou por apresentar sua parte da história de uma forma distinta, mas a grande maioria utilizou recursos do teatro de formas animadas, incluindo o teatro de sombras, o qual:

(...) é uma linguagem cênica que integra o campo de teatro de formas animada. (...) Existem três elementos técnicos e materiais indispensáveis para a sua realização: 1. a superfície ou tela para a projeção de imagens. 2. O foco luminoso, que pode ser lanterna, vela, tocha e lâmpadas de distintas intensidade e formatos. 3. A silhueta ou objeto cuja forma será projetada na tela. A silhueta pode ser recortada em cartão, papel, tecido, objetos planos ou tridimensionais, materiais vegetais e o corpo humano. (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 174)

Observando os grupos contarem o enredo da dramaturgia teatral já citada, percebi que os estudantes já tinham noção de aspectos referentes ao trabalho de ator e atriz – em maior ou menor escala. Vou tecer alguns exemplos. Um dos grupos utilizou o teatro de sombras para contar parte do enredo, em que as silhuetas das personagens foram realizadas através de

papelão. Com o uso da lanterna de um smartphone, os estudantes criaram o efeito de aproximação e afastamento das personagens: a sombra das silhuetas estava sendo projetada em um grande tecido branco. Isso foi fundamental para a construção daquela cena, visto que a entrada e saída de personagens de cena era crucial para o enredo. Outro grupo, utilizando a mesma linguagem cênica e materiais do primeiro grupo (silhuetas em papelão, tecido e lanterna), soube realizar a transferência de foco entre uma sombra e outra: simplesmente girando as silhuetas as quais estavam presas a um palito de churrasco. Dessa forma, ficou explícito a apropriação de ‘códigos’ da linguagem teatral pelos estudantes.

Assistir a turma 70 apresentando as cenas criou mais um significado do que é teatro. Quanto mais me aproximo dessa Arte, mais significados são criados e compreendidos. O teatro contém diversos sentidos em si mesmo:

O professor então apresenta, pela primeira vez, a palavra teatro, fazendo-a soar dentro da sala de aula. E depois mais uma vez a palavra teatro é (re)apresentada, e talvez agora ela tenha outro sentido. E mais uma vez a palavra teatro é apresentada aos alunos com uma maneira diferente de existir. A aula de teatro como um fazer profano, talvez possa ser expresso por fazer soar os diferentes sentidos da palavra teatro, dos diferentes modos de fazer teatro, das diferentes formas de pensar teatro, de habitar o fazer teatral e de amar o fazer teatral. (SILVA, 2019, p. 57)

Do momento em que conheci o teatro em 2015 até hoje, essa palavra se transformou em diversas leituras realizadas, muitas peças assistidas, a entrada em uma nova graduação, o desejo de ser professora, o retorno a sala de aula em contexto da educação básica, um corpo mais consciente de si... Quantos rumos e destinos essa palavra ainda tomará em minha trajetória? E ao declarar a palavra teatro em público, como ela será capaz de afetar e atravessar os pensamentos alheios a mim?

RESSIGNIFICANDO O COMPONENTE CURRICULAR ARTES NA ESCOLA

Tesoura, lápis de cor, tinta guache, fita crepe, cola, cola quente... Na época em que eu estava no Ensino Fundamental, eu não tinha habilidades em manusear essas ferramentas, preferia lidar com a abstração que os números e algoritmos me forneciam. Estar de volta na escola, observando as aulas de teatro, acompanhando a turma 70 realizar as atividades artísticas para o desenvolvimento dos processos teatrais, fez-me ressignificar cada um desses materiais mencionados.

No decorrer das aulas, os estudantes da turma 70 escolheram outra obra literária para criar uma aproximação com o teatro. Em uma sexta-feira, todos foram até a biblioteca

realizar tal escolha. Teve um grupo de meninas que optou pela história d'**Os Três Porquinhos**. Na semana seguinte à escolha, uma integrante do grupo chegou em mim e perguntou: “como eu faço o lobo?” Observei que elas estavam fazendo os porquinhos com bolas de fita crepe, tinta guache rosa e cola. Imaginei-me indo até o professor-preceptor realizar a mesma questão que a aluna me fez. Porém, observar todos os estudantes inventando maneiras diferentes de confeccionar as materialidades para seus teatros, fez-me também mais inventiva. Então respondi a garota: “vamos procurar uma imagem do lobo mau e ver quais são suas características (...) pois bem, ele tem um rosto mais alongado que os porquinhos e um focinho.”

Naquele dia, eu me vi fazendo a aula de Artes(/Teatro) junto com as estudantes da turma. Penso que foi a primeira vez que eu tenha, de fato, gostado de fazer essa aula em ambiente escolar. Essa resignificação teve, a princípio, duas influências: 1. a escolha pedagógica do professor-preceptor, visto que “o teatro de formas animadas tem estreita relação com outras artes, por isso a formação do ator animador contempla o estudo e a relação com profissionais que trabalham com outras linguagens artísticas” (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 170). 2. Eu estava presente em sala de aula e atento. Em relação à *atenção*, João Paulo Ferreira da Silva afirma:

Talvez essa maneira de entender a prática pedagógica seja descrita pela palavra *atenção* e, se desejo que os alunos estejam atentos, talvez o primeiro passo seja que o professor esteja atento, de olhos abertos no momento presente, abrindo a escuta sobre o que reverbera em sala de aula, sobre as palavras que são ditas, como são ditas, sobre o que atinge e não atinge os alunos. (2019, p. 57)

O que reverbera em sala de aula? Volto para 2015, em minha primeira *experiência* com o teatro (no TUM). Sentar-se em roda: eis uma prática a qual eu não tinha hábito algum. Hoje, depois de quase 10 anos, é até estranho tecer essas palavras-pensamentos. O curso de extensão que realizei no TUM contava com 04 professores. Recordo-me muito bem do quão impactante foi a presença de um desses professores, o André Anelli. O modo que ele se sentava calmamente sobre os ísquios ressoou e me atravessou. Fez-me até conjecturar: “e pode um homem ser calmo assim?” Não vou adentrar no que essa frase poderia significar naquela época, mas focar no quanto a atenção do professor em sala de aula pode refletir nos estudantes, assim como afirma Silva.

Se eu já tive dúvidas em relação aos sentidos de ter ou não aulas de Artes na educação básica, observar os estudantes da EBM José do Valle Pereira fazendo arte e sendo artísticas resignificou meus sentidos, como meu sonho me mostrou. A arte tem essa capacidade

intrínseca em transformar e gerar reflexões. Eu já disse “não gosto de arte”, mas ao ter uma experiência em teatro eu mesma passei por diversos processos de mutações. Os estudantes da turma 70, para além de manusear diversos materiais (papelão, cola, fita crepe etc.), estavam interpretando um padre, um coronel, uma mulher infiel. O quanto esses acontecimento podem se transformar em *experiência*? A obra de Suassuna, além de outras temáticas, nos conta sobre a corrupção da religião. Costuro um devaneio: ao ver um templo religioso no centro de Florianópolis gigantesco em sua estrutura e uma pessoa em situação de rua, por exemplo, quais pensamentos os estudantes da turma 70 podem conectar após encenar tal texto teatral? Ao menos enquanto um desejo pedagógico, essas questões podem surgir através desse componente curricular tão precioso e necessário para o desenvolvimento crítico de todos nós: estudantes.

SAIO DA RESIDÊNCIA DIFERENTE DO QUE ENTREI

Em consonância com Bondía, quem afirma que “quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (BONDÍA, 2002, p. 21), concluo que a escrita deste ensaio foi potente dar sentido ao que realizei na Residência Pedagógica. Acredito que atravessei lugares perigosos nessa jornada: o portão da escola, as portas da sala dos professores, da sala de aula e da sala de artes. Perigoso talvez no sentido de “passível de insucesso”. Eu poderia ter entrado por essas portas e portões e nunca mais querer voltar, mas essas não são as palavras que percorrem meus pensamentos. Se na virada de 2019 para 2020, prestes a entrar na Licenciatura em Teatro, eu desejava me tornar uma pessoa melhor ao cursar tal graduação; de 2023 para 2024, nos processos de reflexão acerca desse programa, eu passei a acrescentar outras vontades: “eu quero ser professora”, conclamei recentemente.

Assim, o Programa de Residência Pedagógica teve grande valia para movimentar minhas próprias concepções acerca do componente curricular Artes na educação básica e reafirmou minha intenção em ser professora de teatro. Considero ainda que, especificamente neste programa (e no tempo em que estive nele), conhecer a obra e a prática do professor-preceptor teve papel muito elucidativo, convergindo com o objetivo do programa em valorizar a experiência dos professores da educação básica.

Impregnada e escrita em Times New Roman por essa *experiência*, espero em breve realizar outras conclusões de novas introduções.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larossa, Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: Revista Brasileira da Educação, N° 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

FLORIANÓPOLIS. Proposta curricular da rede municipal de ensino de Florianópolis. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=proposta+curricular&menu=11&submenuid=253>. Último acesso em: 22 fev. 2024.

KOUDELA, Ingrid; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões (orgs.). Léxico de pedagogia do teatro. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

RIBEIRO, S. O oráculo da noite: a história e a ciência do sonho. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, João Paulo Ferreira. O mestre desmandou: memórias, teatro e atenção na escola. 2019. 104 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

VIDOR, Heloise Baurich. Leitura e teatro: aproximação e apropriação do texto literário. 2015. Tese (Doutorado em Pedagogia do Teatro) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

15. BRINCA A LIBERDADE EM SUA AUTORIDADE: APRENDENDO A ESTAR COMO PROFESSORA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Joana Zanotto Sabbá Guimarães³⁵

Introdução

Numa das minhas primeiras manhãs na escola, desde que eu comecei a frequentá-la como residente pedagógica, demorei-me na biblioteca por conselho de meu colega. A biblioteca possui um bom acervo de livros e, em especial, uma caixa com obras sobre os povos afro-brasileiros e originários. Sentei-me para ler um livro de contos africanos, quando uma aluna se juntou a mim curiosa. Passamos os próximos minutos fazendo uma leitura dramática de um dos contos. Toca o sinal e um abraço, mais tarde nos veríamos na sala de aula. Essa manhã foi muito significativa para mim porque me mostrou como as minhas escolhas pessoais podem repercutir na relação que estabeleço junto às minhas alunas.

Movida pelo mesmo colega na Licenciatura em Teatro da UDESC e no Programa de Residência Pedagógica, que havia me instigado a conhecer a biblioteca, passei a visitar os espaços da Escola Básica Municipal José do Valle Pereira, localizada no bairro João Paulo, em Florianópolis. Esta escola da rede municipal possui uma boa estrutura física, com ginásio, dois parquinhos, sala de artes, sala de dança, além da biblioteca. A escola ainda oferece projetos no contraturno escolar, em que as crianças podem trabalhar com marcenaria e o cuidado da horta.

Eu senti em meu percurso, que tudo que me tomava durante o meu período no ambiente escolar, desde o contato com a agitação na sala da secretaria, onde eu pegava a caixa de som para as minhas aulas, até o cafezinho na sala dos professores, me encorparva em minha vivência como professora pela primeira vez em uma instituição de ensino. Me entusiasma ver a vida acontecendo na minha frente, quando as crianças correm pelo pátio, as bolas voam por cima de nossas cabeças, os gritos soam livres e os abraços de um novo laço: “prof, prof”. Tudo fazia parte de me reconhecer na função.

Minha sensibilização ao ambiente escolar e aos trabalhadores e crianças que dão vida ao espaço me levaram à reflexão sobre meu papel naquele local. Imaginar o mundo que cada criança carrega consigo à luz de suas vivências e contextos psicossociais me imbuí de responsabilidade ao me aproximar delas, entrando em contato com suas necessidades,

³⁵ Graduanda no Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina.

desejos, aflições, conflitos. Acompanhei como observadora participante as aulas das turmas do terceiro, sexto e oitavo ano do Ensino Fundamental sob a docência do professor de teatro João Silva. Depois de um período de observação, escolhi lecionar para a turma do sexto ano.

Enquanto professora, passei por inúmeros desafios em minha experiência que me levaram ao binômio autoritarismo e licenciosidade. Nesse jogo de forças, minha principal pergunta foi: como exercer uma autoridade saudável que ajude a impulsionar as estudantes confiadas a mim? Como criar um laço seguro de ensino-aprendizagem, em que se exercite a autonomia das crianças, sem alienação, respeitando as condicionantes limítrofes, as quais muitas vezes fazem parte de suas realidades familiares e materiais.

Eu me dei conta de como a minha história, meus traumas e superações atravessam minha percepção e minhas ações em sala de aula, refletindo nas relações que estabeleço. Portanto compreendi minha formação humana como ponto de partida para o bom exercício da profissão. Recorri principalmente a escritos do educador e filósofo Paulo Freire e aos escritos e dizeres da bailarina e professora de dança e educação somática Jussara Miller para fundamentar minha investigação pessoal.

Desenvolvimento

Desde a minha entrada no projeto Residência Pedagógica em setembro de 2023, passei a ir à escola nas quartas-feiras acompanhando três turmas do ensino fundamental do 3º, 6º e 8º ano. No primeiro mês, observei as aulas ministradas pelo professor de Teatro da rede municipal João Silva, tendo lecionado uma aula pela primeira vez no dia 4 de outubro para a turma do sexto ano. Escolhi a turma do 6º ano para dar aula porque me encantou a vivacidade com que chegavam do recreio, a sede de liberdade com que entravam pela porta querendo permanecer do lado de fora.

Pronto. Como posso fazer da minha aula um espaço-tempo seguro para a autodescoberta dos corpos que se querem livres, compreendendo e considerando a realidade social e material nas quais se inserem. A minha estreia foi em condições mais do que ideais. A turma 61, que era bastante cheia, estava naquela manhã mais esvaziada. Além disso, pude dar a aula na sala de danças, como solicitado ao professor João.

Figura 1. Primeira aula com a turma 61 na sala de dança



Fonte: Acervo Pessoal

Na primeira aula passei exercícios de níveis corporais e ritmo. No início foi desafiador propor os exercícios e ter a adesão da turma, que se auto organiza com seus próprios jogos. A partir de um determinado momento, em que nada que eu propunha parecia funcionar por mais de 5 minutos, acabei transformando as atividades planejadas de acordo com a disposição das estudantes. As adaptações foram bem aceitas e boa parte da turma se engajou em sua realização, formando um grupo coeso e disposto às práticas.

Para manter o objetivo de trabalhar ritmo, mesmo diante das alterações que tiver que fazer em meu planejamento, aproveitei um momento único quando a turma estava reunida no fundo da sala, e propus às crianças baterem palma no ritmo da música, enquanto as colegas, em grupos ou individualmente, desfilavam até o espelho, no lado oposto da sala. Durante os desfiles, trabalhamos com a ideia de espectadoras ativas porque as palmas os tornavam ativos ao assistir quem encenava o percurso. Depois de um tempo, propus que no meio do desfile fizessem poses. Quando se cansaram das variadas propostas, as alunas sugeriram ficar em roda. Trabalhei com a ideia de manter a energia na roda com os aplausos enquanto as colegas dançavam ao centro, ainda buscando a participação ativa durante o momento de assistir.

Ensaiei o início das minhas aulas no decorrer das primeiras semanas. Comecei propondo um momento totalmente livre na chegada do recreio. Na primeira semana, diante do número reduzido de estudantes, o “bailinho” ajudou a gastar a energia das crianças. Mas

nas semanas seguintes, percebi que gerava muita dispersão e depois se tornava ainda mais desafiador juntar a turma, portanto passei a fazer uma roda de aquecimento com movimentos corporais e de sensações. De aula para aula, essa roda foi se transformando. Tentei criar estímulos para a exploração de novas corporalidades extra cotidianas.

As rodas de aquecimento começaram com um número reduzido de crianças, aumentando a cada aula o número de participantes ativos nas propostas. Isso porque eu não obriguei as crianças a participarem dos jogos, apenas tentei estimular sua integração. Trabalhamos ainda nas aulas, formas de pensar o coro e a escuta coletiva, que se mostrou um grande desafio para o grupo, e criação de cenas e improvisação. As coralidades são inspiradas principalmente através de jogos. Brincamos por exemplo de serpentear a roda, fizemos o jogo das cadeiras, o jogo do mestre e o coro, Mbembe Mbembe e telefone sem fio em granelô. Também trabalhamos a relação palco-plateia, pensando em rodas e desfiles no estilo “vogue”, para que as crianças quando estão como espectadoras possam participar ativamente, batendo palmas, junto a quem está se apresentando.

FIG. 2 e 3: RODA DE AQUECIMENTO EM UMA DAS PRIMEIRAS AULAS



Fonte: Acervo Pessoal

FIG. 4: IMPROVISAÇÃO DE CENA A PARTIR DE ESTÍMULO DE HISTÓRIA E SONS



Fonte: Acervo Pessoal

Quero agora dar alguns passos atrás, e refletir sobre o que me levou às escolhas que fiz enquanto professora. Um momento muito importante para mim em minha residência pedagógica foi a possibilidade de assistir às aulas enquanto observadora. Como fui ler mais tarde nas cartas de Paulo Freire às jovens professoras, a sua orientação de se “estar atenta a tudo, aos mais inocentes movimentos dos alunos, à inquietação de seus corpos, ao olhar surpreso, à reação mais agressiva ou mais tímida deste aluno ou aluna.” (Freire, 1997)

Na turma do 3º ano observei que as crianças são bastante abertas para os jogos e propostas apresentadas. O professor, entre outros conteúdos, trabalhou os conceitos de quem (personagem), onde (espaço cênico) e o quê (ação). A turma era participativa. No 8º ano, as crianças trabalharam curtas cenas, desenvolvendo a improvisação. Alguns estímulos usados foram textos e objetos. A turma era criativa, mas tinha menos adesão à participação nas aulas, sofrendo as adolescentes muitas vezes da timidez. Já a turma do sexto ano, era grande e bastante agitada, com duas aulas faixas após o período do recreio. A turma estava, quando os conheci, terminando o processo com o teatro de animação, em que desenvolveram o teatro de sombras.

Demorei-me em observar as dinâmicas em sala de aula. Como funcionam as relações das crianças entre si e com o professor na sala de aula. Como as diferenças de cores de pele, ancestralidade, gênero e personalidade afetam a posição que cada uma ocupa no lugar. Me

interessava identificar quem falava, e como, quem era ouvido, quem se agrupava entre si, quem tinha mais receio de se expor, quem era mais adorado, e assim por diante. Tudo isso foi muito revelador em minha pesquisa neste microcosmo social que a escola nos apresenta.

Na turma do sexto ano com quem escolhi atuar mais próxima, percebi algumas situações que me pareceram importantes. As crianças gostavam de apresentar o trabalho que haviam preparado, mas não conseguiam, porque quando assumiam o lugar de espectadoras faziam muito barulho e dispersão, impossibilitando quem estava à frente de ser escutada. As crianças chegavam muito agitadas do horário do recreio, por vezes demandavam tanto que acabava a aula e a maior parte do tempo se dava em chamar a atenção de quem estava “bagunçando”. As crianças estão muito conectadas às telas.

Pensei ser natural a agitação, mensurando a quantidade de gente comportada em uma sala de aula. Assim como ao pensar sobre o funcionamento de uma escola. Se para mim na minha idade adulta parece um sufoco permanecer por tanto tempo sentada em silêncio como é para pessoas em formação, sem regulação emocional e muitas vezes, sem conexão com o próprio corpo. Portanto gostaria que a minha aula revelasse que o potencial do Teatro tem muito a ver com o prazer e a liberdade do corpo, mas isso só se torna possível numa relação de escuta e atenção ao próprio corpo e aos das colegas. Senti um certo pavor de repetir os padrões autoritários com que vamos nos acostumando a viver em sociedade.

Numa sociedade como a nossa, de tradição tão robustamente autoritária, é algo de relevante importância encontrar caminhos democráticos para o estabelecimento de limites à liberdade e à autoridade com que evitemos a licenciosidade que nos leva ao ‘deixa como está pra ver como fica’ ou ao autoritarismo todo-poderoso. (Freire, 1997)

Voltei a minha atenção às crianças que se interessavam pela aula. Senti bastante facilidade em estabelecer vínculos afetivos, porém senti um grande desafio em conseguir executar as minhas práticas porque em algumas situações as crianças que não se integravam faziam tanto barulho que impossibilitaram o bom funcionamento dos exercícios propostos. Essa situação me fez perceber o binômio autoritarismo e licenciosidade como faces de uma mesma moeda. Sobre isso Paulo Freire (1996) escreve que “o autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre liberdade e autoridade”, as duas são formas, ainda segundo o autor, “indisciplinadas de comportamento que negam” o que ele chama de “vocação ontológica do ser humano”.

Durante minhas aulas percebi que havia um grupo assíduo de aproximadamente oito crianças, esse número evoluiu no decorrer das aulas, com uma redução drástica no dia do

halloween. Fui buscando ampliar minha escuta às necessidades do grupo de crianças e nas últimas aulas me coloquei novamente na posição de observadora. De qualquer forma, sei que minha experiência não está isolada do mundo e de como nos organizamos como sociedade. Perguntei em um final de aula a uma aluna muito participativa: “Por que vocês fazem silêncio quando determinado professor entra?” Ela respondeu: “ele é o coordenador, a voz dele é grave, ele dá medo.” Respondo: “a minha voz é aguda e eu não dou medo, como a gente faz?”

Como uma admiradora de métodos somáticos, por fazer terapia e práticas corporais com essa abordagem, assisti a uma entrevista com a dançarina, mãe e educadora somática Jussara Miller que me caiu como uma luva. Miller (2018) fala que a criança já é presente e espontânea naturalmente, sem romantizar e ignorar as condicionantes como por exemplo dos estímulos das telas e dos constantes convites ao não movimento. Então ela traz muito a importância do trabalho da educadora em si mesma no seu processo pessoal para conseguir provocar os processos nas crianças. O convite para como educadora olhar para mim própria a partir da atenção e desatenção das crianças que podem se interessar ou não no que eu trago para sala, me convidando a ampliar meu estado de presença e atenção para poder estimular esse estado nas estudantes. Como ela diz, muitas vezes a criança necessita de um olhar.

Meu interesse passou a ser ter uma aula com maior participação das crianças por elas se sentirem instigadas nas provocações que trago para a sala, sem a necessidade de ter que obrigar as crianças participarem ou tomarem qualquer postura restritiva a sua espontaneidade, cerceando a criatividade, mas potencializando esses movimentos. Ao mesmo tempo, sem tomar uma postura romântica em relação às crianças, como se todas estivessem num estado de presença e criatividade. Ainda assim há um movimento próprio que irrompe mesmo na reprodução de uma dança do *TikTok*.

Jussara Miller reflete que a criança parte do lugar da investigação e próprio processo e não do resultado que vem no pós. O corpo em processo. Portanto o estímulo ao reconhecimento do chão e do corpo, de perceber o corpo no dia, provocar a singularidade de cada aluno. E tudo parte do estímulo à autonomia, e da nossa relação conosco mesmo. Se a gente não se colocar como modelo para a jovem, ela não vai ver na colega um modelo a ser seguido. “O adulto só vai lidar com a liberdade de movimento da criança se ele tiver lidando com a liberdade de movimento dele.”

A entrevista também traz algumas questões de como lidar com o cotidiano nas escolas em que muitas vezes “uma classe disciplinada é uma classe em não movimento.” O desafio de lidar com o convite ao não movimento nos espaços escolares e urbanos. Ela coloca o

espaço vazio, por exemplo, como um estímulo ao convite de um movimento, mesmo que o movimento seja tirar a mão do bolso. Aliás toda a sua fala traz sempre os estímulos à ampliação das possibilidades e não das restrições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Saí da minha experiência na Residência Pedagógica com mais questões do que respostas. Fui atravessada pela vida que flui sem interrupção. O que fica para mim principalmente é a necessidade de estar imbuída de meu processo como ser humano para conseguir provocar processos nas pessoas confiadas a mim quando na posição de professora. Me instiga essa aprendizagem de como ensinar-aprender junto aos estudantes, com responsabilidade e sem abrir mão da autoridade necessária na promoção de liberdades consistentes e possíveis.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

MILLER, Jussara. **Diálogos do Brincar: A escuta do corpo para crianças**. YouTube, 28/11/2018. Disponível em: [Diálogos do Brincar #16 - 'A Escuta do Corpo para Crianças', com Jussara Miller](#). Acesso em: 24/02/2024.

16. PALCO POÉTICO: TEATRO E SLAM EM DIÁLOGO CRIATIVO NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Natália da Gama³⁶

Introdução

O Programa de Residência Pedagógica (CAPES), iniciado em setembro de 2022, coordenado por Professora Doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, o programa representou uma jornada intensa e transformadora para os bolsistas residentes estudantes de licenciatura na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) Natália da Gama, Vitoria Pimentel, Gabriel Araújo, Joana Zanotto Sabbá e Ariel Gaboro. Sob a supervisão inicial do preceptor³⁷ Eder Sumariva, posteriormente, acompanhando as aulas do preceptor João Paulo Ferreira Silva, foram observadas as aulas de teatro na Escola Básica Municipal (EBM) José do Valle Pereira, escola municipal localizada no bairro João Paulo em Florianópolis. A experiência proporcionou valiosas percepções sobre a dinâmica teatral em ambiente escolar. No entanto, surgiram desafios ao assumir o papel de docente, temendo uma possível resistência por parte dos alunos.

Neste texto tento explorar a evolução do programa, destacando a importância da escuta participativa, da ampliação da visão de arte no ambiente escolar, e do desenvolvimento do Slam como uma expressão artística e teatral. Ao longo dessa jornada, os desafios foram superados, e os resultados revelaram uma experiência rica em aprendizado pedagógico e artístico.

CONHECENDO A ESCOLA

O programa de residência pedagógica deu início em setembro de 2022, onde começou um período de observação às aulas de teatro na escola EBM José do Valle Pereira, sendo ministradas pelo professor Eder Sumariva, que foi de grande ajuda para os bolsistas, pois pudemos entender um pouco melhor como o teatro pode acontecer na escola ou ter uma noção prática daquilo que idealizamos na teoria. No entanto, um certo período trouxe um pequeno desconforto em ser aquela observadora em sala, pois sentia um afastamento dos alunos em relação à figura que representamos naquele papel, tive um certo receio que no

³⁶ Natália da Gama é atriz e estudante de licenciatura em teatro na Universidade do estado de Santa Catarina (UDESC) e bolsista no Programa de Residência Pedagógica. E-mail:

³⁷ Preceptor é a nomenclatura utilizada para se referir aos professores que auxiliam e supervisionam os bolsistas no Programa de Residência Pedagógica.

momento em que assumisse o papel de docente da turma os alunos não me vissem como a professora de fato capacitada a ministrar as aulas.

O primeiro passo, que acredito ter sido uma grande vitória neste princípio do Programa Residência Pedagógica, foi ter uma escuta mais participativa nas aulas que acompanhamos. Envolver-me com os alunos, oferecendo ajuda e mostrando a eles que poderiam buscar apoio, foi essencial. Estávamos ali no ambiente escolar para ajudar e não só como espectadores. Acredito que esse passo tenha sido de grande valor para o momento em que de fato começamos a desenvolver as aulas, pois de certa forma essa escuta mais ativa fez com que eu soubesse me posicionar melhor em sala de aula para assumir a posição de professora e me comportar um pouco melhor em sala.

Juntamente com minha companheira de bolsa, Vitoria Pimentel, num primeiro exercício de ministrar uma aula, planejamos duas aulas voltadas para o quinto ano. Apesar de ser uma turma grande e extremamente agitada, foi de muito valor ter essa experiência inicial com crianças tão abertas ao teatro, mostrando que a prática do mesmo acontece no completo “caos”. Alguns jogos de repertórios pessoais adquiridos nas nossas aulas na universidade e alguns jogos recreativos foram desenvolvidos nesse período, demos foco em jogos que trabalham a criatividade e dinâmicas em roda.

O livro "Teatro e Política: Arena, Oficina e Opinião" (MOSTAÇO,1982), que recebemos como base de Eder, foi de grande apoio nesse primeiro passo, ajudando a entender quais eram nossos desejos e vontades ao ocupar, pela primeira vez, o papel de docente. A escrita que relaciona educação, teatro e sociologia conseguiu dar um sentido àquilo que estávamos sentindo. Durante todo o processo de criação dos planos de aula, permeou um trecho do livro que nos fez relacionar com o que queríamos passar: “A pouca penetração da linguagem teatral na vida do homem comum brasileiro bem como a existência do próprio teatro como uma necessidade cultural para maior parcela da população” (MOSTAÇO,1982, p.186.)

Tendo isso em mente e relacionando com a turma do quinto ano, onde a ideia de arte era muito limitada às artes visuais, tínhamos o anseio de mostrar que a arte é muito mais ampla, nos livrando da ideia restritiva que se tinha sobre arte no espaço escolar. Conseguimos, de uma certa forma, atingir nossos desejos pedagógicos com jogos de rodas e explorando a criatividade das crianças coletivamente.

SLAM PELA ESCOLA

No início de 2023, houve uma troca repentina de professores, com a saída de Éder

Sumariva do Programa de Residência Pedagógica. Começamos a acompanhar as aulas do professor João Paulo Ferreira Silva, ainda na mesma escola. Tivemos novamente um período de observação, mas agora, com um certo conforto por já estarmos habituados àquele ambiente, com os mesmos alunos sentia mais confiança em me relacionar com eles, tendo uma troca bastante agradável.

Com o período de observação passando e sabendo que precisaríamos escolher uma turma para começar a desenvolver nossas aulas e pôr em prática tudo aquilo que vínhamos conversando nas reuniões semanais, surge um desejo mútuo entre mim e um dos residentes da bolsa, Jordann Barbosa, em desenvolver o Slam com os adolescentes do oitavo ano. O Slam é uma competição de poesia em que os participantes apresentam suas criações de forma performática, geralmente sem o uso de adereços ou música de fundo. Os poemas são julgados por uma plateia ou por um painel de jurados, e os vencedores são determinados com base em critérios como originalidade, expressão emocional, presença de palco e conexão com o público. O Slam de poesia é uma forma de arte inclusiva e democrática, que valoriza a expressão individual e a diversidade de vozes. Com base no período de observação, vimos que o 8º ano era uma turma muito apática onde “se pôr à mostra” parecia gerar um grande desconforto, mas que se envolviam nas aulas muito mais quando as atividades estavam relacionadas à escrita, como a criação de roteiros. Queríamos mostrar que o fazer teatral, ou principalmente o fazer artístico, podíamos trazer para a escrita, seja ela seguindo uma norma ou simplesmente deixando a imaginação tomar conta, mas sempre botando para fora o que eles gostariam de expressar para depois pôr em cena.

Na aula introdutória, Jordann e eu levamos algumas referências de poesias e apresentamos o Slam, contextualizando-o historicamente e apresentando também referência em vídeos de artistas conhecidos no meio poético como Sant, Xamã entre outros. Fazendo uma roda de conversa inicial, conseguimos ver muitas opiniões sobre aquilo que estávamos levando, e curiosamente, vimos alguns debates iniciais acontecendo sobre como eles, adolescentes, se sentiam em por seus sentimentos e desejos para fora, e como aquilo parecia assustador. Nosso intuito inicial de trazer essas falas estava sendo alcançado, mas com o decorrer das aulas e atividades, demos foco à escrita, trazendo atividades de escritas improvisadas e coletivas, ideias a serem desenvolvidas em grupo sem prender muito a imaginação os alunos desenvolverem suas ideias no papel sem se preocuparem com a forma que elas estavam surgindo nas escritas. De fato, surgiram textos surpreendentes que mostraram a capacidade dos alunos, que inicialmente se mostravam mais reclusos nas aulas “A poesia é uma expressão artística por meio da qual podemos participar da sociedade

expondo nossas opiniões, visões, vivências e sentimentos” (Sousa, 2018,p.4) no trecho citado acima retirado de um texto onde a autora, Mariely Zambianco Soares Sousa relata sua experiência de se trabalhar o Slam no âmbito escolar, trazendo a importância que também queríamos dar a poesia e mostrar o poder que o mesmo tem para potencializar e trazer a tona tudo aquilo que os alunos normalmente não tem espaço para falar, além de aproximar ainda mais os estudantes para viver a arte teatral em sala.

Na escola, a diversidade cultural e as múltiplas perspectivas também estão presentes, assim como no teatro e no Slam de poesia. Os alunos trazem consigo uma variedade de experiências de vida, origens culturais e contextos socioeconômicos diversos. Da mesma forma que os atores representam diferentes papéis no palco, os estudantes assumem diferentes papéis na sala de aula e na comunidade escolar. O ambiente escolar, assim como o palco do teatro e as batalhas de poesia do Slam, proporciona oportunidades para que os alunos expressem suas experiências pessoais, pontos de vista e identidades únicas, queríamos que os alunos se permitissem viver isso nas aulas de teatro e o Slam ajudou com que isso fosse possível.

As atividades artísticas, como o teatro e o Slam de poesia, oferecem às escolas plataformas poderosas para explorar as complexidades da formação psicológica, social e econômica dos alunos e das comunidades a que pertencem. Ao se engajarem nessas formas de expressão artística, os alunos podem desenvolver habilidades de comunicação, empatia e compreensão intercultural, tornando-se pontes entre diferentes culturas e identidades dentro e fora da escola. Como diz no texto escrito por André Luiz da Silva “O teatro e a Pedagogia histórico-crítica” a escola se torna um espaço onde a diversidade é celebrada e onde os alunos podem enriquecer sua compreensão da riqueza e da variedade da experiência humana.“ A partir da comunicação e expressão cultural através do teatro, vislumbra-se a pluralidade cultural em suas dimensões oriundas da formação psicológica, social e econômica.” (Cazula,1980, pg 2).

INDO ALÉM

Começava a sentir que poderíamos avançar com as dinâmicas. Com a saída de Jordann Barbosa da residência pedagógica, tive que dar continuidade às aulas sozinha. Pude explorar ainda mais minhas vontades em relação à turma do oitavo ano, desenvolvendo mais jogos teatrais que traziam narrativas e exploraram um pouco mais a criatividade, deixando um pouco de lado a ideia inicial do Slam, mas sem perder o intuito que estávamos construindo. Saímos das escritas e começamos a desenvolver mais dinâmicas práticas em

roda, criando um ambiente onde os alunos começaram a explorar ainda mais a fundo o fazer teatral, trazendo o improviso como condutor de tudo aquilo que queríamos falar.

Nessa fase das dinâmicas foi de grande ajuda os documentos de atividades fornecidos pelo preceptor João, que me conduziu a desenvolver atividades com base no fichário de Viola Spolin (2001), "Jogos para atores e não-atores" de Augusto Boal (1998), entre outros, pois foi de grande ajuda para potencializar tudo aquilo que vínhamos trabalhando com o coletivo. Chegamos ao fim das atividades com um grande avanço dos alunos, podendo observar uma maturidade nas habilidades e conhecimentos dos estudantes sobre a área teatral na turma do 8º ano. A relação estabelecida entre eles em cena e a cumplicidade nos jogos eram evidentes, se colocando em prontidão e trabalhando para resolverem juntos dinâmicas de improviso e acima de tudo se divertindo enquanto faziam teatro. A timidez e a falta de intimidade inicial com o teatro foi algo superado com a chegada do fim do ano letivo, mostrando com evidência a familiaridade que o 8º ano criou com o teatro.

O trabalho desenvolvido evidenciou a importância de ampliar a visão de arte no ambiente escolar, destacando o papel do teatro e incentivando a expressão criativa dos alunos. O desenvolvimento do Slam, inicialmente centrado na escrita, evoluiu para explorar diferentes formas de fazer teatral, contribuindo para a formação artística, pessoal e social dos estudantes.

Com o fim de todo o processo, posso dizer que foi uma jornada de aprendizado e superação, com muitos desafios e conquistas. Inicialmente, a experiência de observar as aulas de teatro me trouxe um desconforto, com receios sobre a aceitação dos alunos ao assumir o papel de docente. No entanto, a escuta participativa e a oferta de ajuda aos estudantes foram passos essenciais para estabelecer uma conexão mais profunda com a turma.

Ao planejar aulas para o quinto ano, ainda entendendo como o ambiente escolar funcionava, eu e Vitoria Pimentel buscamos ampliar a visão dos alunos sobre arte, rompendo com conceitos limitantes que expulsam o teatro da cena escolar. A utilização de jogos e atividades voltadas para a criatividade proporcionou uma experiência enriquecedora, evidenciando que a prática do teatro pode ocorrer mesmo em meio ao "caos" de uma turma agitada.

A transição para o Slam trouxe novos desafios e reflexões, especialmente ao lidar com adolescentes do oitavo ano. A abordagem inicial de explorar a expressão artística através da escrita provocou debates sobre a dificuldade de expressar sentimentos. No entanto, ao focar nas atividades de escrita e promover um ambiente de liberdade criativa, os alunos revelaram textos surpreendentes, demonstrando sua capacidade e superando inicialmente a timidez,

dando ainda mais margem para a evolução das dinâmicas. A saída de Jordann Barbosa do programa não impediu o avanço, e a transição para dinâmicas em roda expandiu ainda mais as possibilidades de exploração teatral. O uso de documentos fornecidos pelo preceptor João e referências de Viola Spolin e Augusto Boal contribuíram para a evolução das atividades, culminando em um notável avanço na maturidade teatral da turma do oitavo ano.

Tivemos não só o crescimento dos alunos em cena, mas também a cumplicidade e diversão experimentadas durante o processo. Aqui ressalto a importância de partir da realidade dos estudantes e como eles expressam seus saberes na prática social na escola, sem esquecer da responsabilidade pedagógica de ampliar a visão de mundo desses estudantes através do diálogo que o professor propõe, promovendo diálogo e construção coletiva de conhecimento, elementos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico e da sabedoria prática. O Programa de Residência Pedagógica revelou-se uma oportunidade transformadora, onde a teoria se converteu em prática, proporcionando uma rica experiência pedagógica e artística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOAL, Augusto. Jogos para atores e não-atores. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998
- CAZULA, André Luiz da Silva. Teatro e a pedagogia histórico-crítica, 1980
- MOSTAÇO, Edélcio. Teatro e Política: Arena, Oficina e Opinião. São Paulo, 1982
- SOARES, Mariely Zambianco. Uma experiência de oficina Pedagógica de poesia Slam em prol da educação étnico-racial, 2018
- SPOLIN, Viola. Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin Tradução: Ingrid Koudela. S.P.: Perspectiva, 2001.

17. JORNADA TEATRAL NA ESCOLA: DESAFIOS, REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS

Vitoria de Souza Moreira Pimentel³⁸

INTRODUÇÃO

A escola é um ambiente na qual já convivemos a maior parte das nossas vidas quando criança. Um lugar que atualmente temos o prazer de aprender e se envolver de outra maneira, não sendo aluno(a), mas sendo professores trazendo o conhecimento e as bagagens que construímos neste período de estudos na universidade. Além dos estudos de algumas obras de Paulo Freire, da pedagogia histórico crítica e alguns professores das UDESC. O Programa Residência Pedagógica (CAPES), foi uma iniciação à docência que se trata de um programa institucional de bolsas docência que integram a Política Nacional de Formação de professores e com objetivo de induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura. Foram executadas os acompanhamentos das aulas de teatro com os residentes Vitoria Pimentel, Natalia da Gama, Gabriel Araújo, Ariel Gaboro, Joana Zanotto, Carolina Couto, Mariene Corrêa, Júlia Marques, Amanda Dalsenter e Jordann Barbosa em dias diferentes, então assim recebendo auxílios pelo os preceptores Eder Sumariva Rodrigues e João Paulo Ferreira Silva para dar iniciação aos planos de aula que fazem parte das ações e obrigações dos residentes, para assim passar as aulas individualmente, com a coordenação de Maria Cristina Rosa, onde o ambiente escolar se localiza na Escola Básica Municipal (EBM) José do Valle Pereira - João Paulo, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Nesse contexto, de acordo com *Paulo Freire, no livro Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro, Paz e Terra* se cita que:

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com educante que, ao ser educado, também educa. Ambos assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que ser – se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (Freire, 1987, p.39)

Nessa citação mostra claramente como via as crianças em sala de aula, destacando a importância de uma autoridade funcional que se alinhe com a liberdade, em que não apenas fornece informações, mas a abertura para um diálogo e ao respeito do indivíduo que existir,

³⁸ Vitoria Pimentel é estudante de Licenciatura em Teatro na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e bolsista no Programa de Residência Pedagógica.

que está além desses argumentos de autoridade, na qual se valoriza mais a relação colaborativa.

O que implica em um processo de crescimento em conjunto, para que ambos possam aprender e crescer juntos, os planos pensados obtêm muitos ensinamentos para lhes dar e ensinar, mas o que muitos deles tem a oferecer para ambos, enquanto professores e alunos, é de grande importância para a convivência na escola.

Alguns jogos teatrais de Viola Spolin (Spolin, 2001) serviram como suporte para os residentes e outros jogos aprendidos o decorrer do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) fazendo com que criasse um repertório próprio, em que beneficia os projetos autorais, propostas e exercícios, nas quais as preparações se tornam mais eficaz quando se está perdido no que fazer ou criar.

EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Foi a primeira vez que ocorreu a oportunidade de estar em sala de aula como professora, que se tornou algo de extrema importância no crescimento do aprendizado e do comportamento didático. As observações foram durante um período duradouro, mas havia muito medo e ansiedade de planejar as atividades e ensinar os planos criados pelos residentes e passar a experiência que já havia sido vivenciado na Universidade.

Ao longo desse intervalo de tempo, de apenas ficar atenta com a visão neles e reflexão, as percepções foram muitas, e se notava que tinha um acúmulo de energia e expectativas dos alunos e da residência sobre seus docentes para se organizar melhor no momento de aula, o que de certa forma apavorou por um momento, pois analisando que alguns planejamentos dos outros professores não estavam saindo da forma desejada, acabava refletindo em cima das coisas pensadas sobre manusear a turma e o que trazer de exercícios na qual poderiam ser eficaz no crescimento escolar. Foi um momento muito intenso e de preocupação para a cabeça processar, tinham várias coisas nas quais eram de grandes desejos de serem apresentados, várias coisas nas quais poderiam ter dado certo, mas muitas delas ou não saíram do papel, pois o caos fazia parte das aulas, ou quando saíram do papel, as crianças não receberam de forma positiva, como se imaginava de começo.

Depois da observação ter acabado, começaram as práticas de regências, nas quais os professores eram os residentes; no decorrer das aulas, na maior parte do tempo que foram feitas tentativas para passar as aulas, não saíram do jeito que havia sido planejado, foi frustrante e desesperado no final.

O desespero afetou diretamente nas práticas que havíamos planejado, de forma na qual deixasse sem ter o que fazer na hora, pois não tivemos uma outra carta na manga para tentar

desenvolver melhor a aula e a maioria da turma não conseguiu se envolver com o que havia sido proposto. A espera de que daria certo, foi com muita expectativa, pois houve a procura de uma aula não exaustiva e chata, como em alguns relatos da turma tinham sido feitos sobre as aulas de teatro. A espera deles foi que tudo seria uma grande brincadeira que iríamos passar, não foi levado como uma aula, foi absorvido como jogos comuns e não teatrais para eles. Conversamos depois com a turma e a devolutiva foi, que estávamos tendo muitas dificuldades e pouca exigência com relação a nossa postura como professoras e a falta de diálogo durante a organização com a turma foi uma falha também, então talvez se tivéssemos tido uma conversa antes, durante e depois dos jogos, fosse fluir de forma positiva para ambos.

Ocorreu de ir anotando e escrevendo planos de aulas para essa turma, em que no final fosse dado a nossa própria aula, e então a turma do sexto ano matutino do Ensino Fundamental I foi de nosso desejo de primeiro. É uma turma de trinta alunos e foram executados os planos uma vez na semana, durante todas as quintas feiras, juntamente com outra residente, Natália da Gama, realizando uma prática docente. De primeira percebemos que era uma turma diferente das outras que já havíamos passado, sendo uma turma muito grande e muito agitada, colocamos na cabeça que talvez conseguiríamos algo de legal e divertido por ter muito movimento com o corpo e energia nos projetos que eles já tinham conhecido com o professor Éder, na qual auxiliava os residentes, sendo o professor do Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

Houve uma recepção muito boa também, em que teve um diferencial das outras turmas, que já viram as residentes como ajudantes do professor em classe, sendo assim, foi a primeira a turma ao nos ver como pessoas que estariam em processo para ser as professoras e não auxiliares do professor. Por mais que tenha saído totalmente fora do planejamento, foi um primeiro passo bom e ruim ao mesmo tempo, na época a decepção e o desgaste foi perceptível conosco, por ter despedindo muita energia e no fim não colher o que era de desejo de ambas, mas passando o semestre e conversando com a dupla na época, houve relatos de que tinha sido muito divertido e marcante para os alunos, depois ocorreram alguns retornos por meio de conversas que preparamos no fim do ano para entender melhor do que todos sentiram sobre a primeira aula preparada por nós, e muitos gostaram e tiraram algo de aprendizado daquele jogo teatral.

Discutimos sobre nossa turma de forma que nos aliviássemos e de como poderíamos trabalhar melhor ou construir algo diferente para que futuramente fosse um estudo prazeroso de estar presente com a turma e principalmente a turma conosco, assim foi procurado maneiras e auxílios de outros professores da universidade e colegas de estudo, que já haviam trabalhado com

crianças desta idade, além de dar ouvidos ao orientador nas reuniões

Passando por tudo isso no caminho da turma sessenta, houve as separações das duplas no ano seguinte. Como aconteceu uma troca de preceptor na época, estávamos observando novamente as mesmas turmas do ano anterior, o que foi de farta importância, pois conseguimos ter um espaço de tempo para se organizar melhor, visto que desta vez estaríamos sozinhas na turma escolhida.

Nessa iniciativa de apenas observar e ter o leque de escolhas, experienciei a turma trinta, o famoso "terceirinho". São crianças mais novas e que demandam mais atenção, mas que me atingiu as expectativas, sentindo-me mais segura ao lado deles e notar-se várias diferentes da turma sessenta para a trinta, o que é óbvio por causa da idade, com o terceiro, foi mais duradouro e confortável as aulas, conseguindo passar aquilo que havia sido pensado e receber muitas trocas legais e bondosas de aluno com professor. Se tornando mais experiente na conduta de professor e nas atitudes que eu deveria ter em classe e com muito mais paciência com relação à caminhada e do que queria, a inquietação de que "vai dar errado", se aliviou e se tornou, "pode dar errado e vou tentar trabalhar de outra maneira para que dê certo, caso não funcione, mesmo assim, não tem o porquê desistir totalmente". No geral as práticas e os planejamentos foram dados nas aulas e consegui ter uma relação boa, ao estar com a turma, houve o apoio do professor João, que inclusive foi por esse detalhe que aliviou e se manteve a segurança em sala de aula.

Assim que o semestre acabou, infelizmente sobreveio outra troca de turma, voltando para a sessenta e deixando a trinta. Aquela segurança e alívio, tinha ido embora, mesmo assim as tentativas existiram, o trabalho da turma era muito interessante e grandioso, independente do que tinha acontecido, ainda era uma turma que produzia muito no caos que só eles sabem se achar e que tinha uma disposição de fazer, no tempo que eles queriam, mas que acontecia algo no meio deles. Pressuponho que por já ter tido uma presença com eles anteriormente e ter tido algumas conversas de que precisava do respeito e da atenção de todos, foi resultando melhor as aulas e conseguimos realizar práticas de bonecos e sombras, na qual ocorreu as apresentações com o todo e a turma foi cedendo e aceitando melhor as aulas planejadas por nós, residentes.

O PROCESSO

Primeiramente, como já havia escrito antes, trabalhei com a turma sessenta, juntamente com, Natalia da Gama, na qual preparamos as aulas com os jogos teatrais. Procuramos nos preocupar no que possivelmente poderia dar certo, pois como era a primeira vez dando aula para uma turma muito grande e relativamente com muita energia para fazer o teatro de animação, que era o que eles

se identificavam mais nas atividades, porém queríamos trazer algo novo para a turma também. Pegamos alguns jogos de improvisação da Viola Spolin, que é uma autora e diretora de teatro, fundadora do teatro improvisacional, na qual são metodologias de atuação e conhecimento da prática teatral e jogos teatrais apresentam influência do cabaré alemã e *commedia dell'arte*, e os jogos escolhidos foram “o jogo de Olhar se ver, telefone sem fio corporal e morto vivo” e a escolha desses jogos foi com o objetivo de trabalhar a timidez e a interação da turma, e os repertórios pessoais que foi adquirido na universidade, tendo algumas experiências nos jogos teatrais.

O texto, como *TEATRO E POLÍTICA: Arena, Oficina e Opinião* (Mostaço,1982) foi um auxílio a parte do Professor Eder. Esse processo com a turma foi de curto período e o mais trabalhoso pela falta de capacidade das residentes com crianças. Com isso, houve muitos conflitos com a turma, a organização e o trabalho em grupo foram quase impossíveis de serem efetivados, mas houve jogos teatrais, nas quais teve uma participação maior. Nesta questão, esses jogos teatrais foram recebidos de forma mais divertida, pois acredita-se que era mais uma brincadeira e não uma aula.

Foi passado o aquecimento em roda e foi possível o zip, zap e boing, na qual ficamos em roda fazendo uma respiração profunda e logo em seguida foi o aquecimento de passar um movimento com a mão e um som com a boca entre as pessoas da roda, esses exercícios foram alcançados de forma positiva, com isso por ter tido muito pouco tempo, não aprofundamos além dos jogos teatrais, a preferência era ficar mais no corpo, dando uma atenção nos movimentos corporais do que construir algum objeto, o que não foi tão divertido assim para eles, mas no final tiveram comentários bons, ruins e dicas da própria turma de como manter todos mais arrumados na hora da aula.

No ano seguinte houve a divisão dos bolsistas e a turma escolhida foi o terceiro ano do fundamental. Foi um ano mais longo, pois iríamos ficar um ano inteiro com eles e observando a turma para que pudessem ajudar a todos quando forem dar seu primeiro passo didático. O trabalho com a turma foi as cenografias, narrativas e o trabalho em conjunto, pois durante o período de observação, os alunos gostavam muito de criar e fazer cenas, a grande maioria se entregava e se divertia bastante com as propostas do professor João, com isso foi pensado em começar um processo com uma minicidade, onde todos poderiam começar a fazer uma parte da cidade, para no final juntar e jogar da forma que todos desejassem. Foram separados em grupos e espalhados as massas de modelar e papelão, na qual era o tipo de material que ofereci como criação do espaço; a recepção e atenção foi maior, diferente da turma sessenta que não teve quase nenhuma escuta, o

terceiro foi mais atento aos exercícios passados e receberam de forma mais amigável. Todos participaram e fizeram uma parte da cidade, com personagens e algumas falas. Com isso, foi trabalhado também o corpo deles, para que ao fim seja mostrado uma cena deles representando o que foi criado anteriormente nas cidades. Trabalhar com o corpo foi a parte mais desafiadora para a turma, o que normalmente é com as outras turmas também, pois estão expondo seu corpo em cena para a turma, mas foi bem mais tranquilo com relação a timidez, muitos fizeram e trouxeram essa desenvoltura dos personagens que criaram para a minicidade como proposta, mas outros não quiseram participar, o que não houve problema.

A escolha de trabalhar com as massas de modelar foi para desenvolver a criatividade na construção de personagens, explorando os espaços tanto de escrita quanto na confecção com as massinhas, com isso, trazendo o trabalho com o corpo, sendo proposto alguns exercícios, como, um alongamento de começo, sendo uma proposta de jogo, todos em roda e cada um dizendo como estava se sentido naquele dia e fazendo movimentos aleatórios com o corpo para a turma imitar e foi proposto pelo o professor João o jogo da bola imaginária, assim estimulando mais a imaginação na criação de objetos invisíveis.

Fig. 1 A 4: Fotografias de Cenas Com Massinhas de Modelar



Fonte: Acervo Pessoal

No mesmo ano, houve a troca de turma e o retorno novamente a turma sessenta, e dessa vez não era de desejo fazer algo com a expressão corporal e diferente do que a turma já estava acostumada, que era o teatro de animação, pois já havia feito isso no ano anterior e não foi um sucesso, no entanto resolvi me adaptar melhor a turma e escutar a todos sobre o que interessava a eles. Foi uma escolha mais suave e diria que nada muito fora do que gostaria de proporcionar a eles neste ano.

A escolha foi o teatro de animação, na qual foi trabalhado o teatro de sombras em primeiro e logo em seguida o teatro de bonecos, onde obtive vários materiais, como cenários feitos em papéis para compor as cenas e bonecos feitos de papel craft. É um processo de criação de cenas com o teatro de sombras, utilizando os papéis e o corpo, sendo assim, nas sombras foram separados em grupos e cada grupo tinha a proposta de criar um cenário na qual eles se identificassem, poderia ter música/áudios falados ou apenas alguém narrando a história. A grande maioria preferiu escrever uma história pensada em grupo e alguns grupos utilizaram materiais feitos em papéis para o cenário. O material que foi mostrado foram vídeos de animais feito a mão e a lanterna refletindo a sombra na parede branca, com a opção de usar papéis com desenhos feitos para que fosse mais tranquilo deles ensaiarem e fazerem os personagens. Houve tempo de criação, ensaios e no fim as apresentações.

Fig. 5 a 9: Fotografias de Cenas Com Teatro de Sombras e o Corpo





Fonte: Acervo pessoal

Por fim, ainda com a turma sessenta, desenvolvemos o processo de criação de teatro de bonecos, utilizando papel craft, tintas e fitas. Separados em grupos, começaram desenvolver a confecção dos bonecos pegando o papel craft e amassando cada parte, para ir moldando os pedaços dos corpos do seu boneco, todos tiveram o mesmo processo de fazer uma narrativa e contar uma história em cima da cena, podem usar músicas, citações ou escritas próprias e por fim, decorando os bonecos feitos com tintas e desenhos. Antes dessa preparação toda, foi passado alguns exercícios de manipulação com o corpo deles, em que três alunos faziam um grupo e pensavam em alguma cena do cotidiano poderiam mostrar, assim um dos três ficava no meio enquanto os outros dois manipulavam com as mãos no corpo do seu colega do meio para representar a cena, um ficava com os movimentos dos braços e o outro com os movimentos das pernas para que todos estivessem mais atentos e com facilidade para manusear os bonecos de papel. Muitos se divertiram e seguiram com as propostas dadas. Tiveram os dias de confecção dos bonecos, de escritas para as narrativas e de ensaios.

Fig. 10 A 14: Fotografias de Cenas Com Teatro de Sombras e o Corpo



Fonte: Acervo pessoal



AMBIENTE ESCOLAR

A convivência de estar na escola novamente, porém como professor, foi tudo novo e muito rápido, eram apenas uma vez na semana e mesmo assim o cansaço era pertinente. Foi a primeira vez que estávamos fazendo alguns planejamentos para crianças, em que já havia planejado outras aulas para as turmas na universidade, mas nada se compara ao estar no ambiente escolar, onde conseguimos ver e presenciar a realidade de estar no colégio, ver os comportamentos e dificuldades de muitos.

Muitas crianças vinham de casa com problemas familiares, o que se refletia demais no

ambiente escolar e nos professores, pois dessa forma havia uma dificuldade com relação aprendizagem, criando desafios emocionais e cognitivos, assim o professor que demonstra empatia, pode fornecer algum suporte e realizar uma comunicação eficaz na qual poderá ajudar melhor nos impactos familiares. A professora não está para aconselhar, realmente, porém podem oferecer apoio e encorajamento, guiando o aluno para orientações pedagógicas, mas também observar as mudanças no desempenho acadêmico e comportamentos do aluno. Escutar os alunos foi essencial para o crescimento como professora, o retorno dos alunos forneceram várias ideias valiosas sobre o processo de ensino, em que o todo quando conversava com eles, davam dicas de como poderiam começar o processo de criação, em como poderíamos separar melhor a turma para que todos conseguissem trabalhar no que se foi proposto e além de ter ajudado a adaptar abordagens que era de desejo, como tentar olhar para o que muitos gostavam e queriam trabalhar, sendo o teatro de animação, essa troca de informação contribuiu muito na hora de planejar.

Arriscar a cada momento e ter cada conversa com ambas as partes, foi prestativo, apesar de ter várias dificuldades ao pôr o planejamento em prática e de muitos não quererem participar, estar à disposição de ouvir é um trabalho a parte de ser professor para buscar as melhores estratégias que possibilitem que o processo de ensino aprendizagem aconteça.

No entanto, sobre a convivência acadêmica do teatro na escola, havia citado anteriormente sobre o texto, *Teatro e Política: Arena, Oficina e Opinião* (Mostaço, 1982, p. 186) na qual foi dado para as residentes no primeiro semestre do ano que começamos, em que se diz que:

A pouca penetração da linguagem teatral na vida do homem comum brasileiro bem como a inexistência do próprio teatro como uma necessidade cultural para a maior parcela da população afastada dos grandes centros falam menos contra o teatro e mais de uma situação de subdesenvolvimento onde a sobrevivência cultural necessita antes ser suprida em seus aspectos materiais: casa, comida, justiça social, justiça econômica, escola, saúde, liberdades democráticas e políticas que possam vir a lhes possibilitar uma livre expressão de ideias, sensibilidades e representações, inclusive e sobretudo teatrais. (Mostaço, 1982, p.186)

É limitada a influência do teatro na vida cotidiana das pessoas, o que não reflete necessariamente em uma falta de interesse ou valorização cultura, mas sim as prioridades impostas por questões mais urgentes, como justiça social e econômica, isso não invalida a importância do teatro no crescimento infantil, mas destaca a necessidade de abordar questões mais amplas para criar um ambiente propício a apreciação e participação nas artes. O acesso a oportunidade cultural é essencial para garantir que todas as crianças possam enriquecer culturalmente pelo teatro e outras

formas de expressão artística, assim sendo, indispensável para todos participarem de maneira informada e crítica, o que nos leva a trazer esse pensamento para a escola, projetando a participação mais efetiva e consciente na sociedade que vivemos. No qual, a leitura da PHC (Pedagogia Histórico Crítica) se questiona em um parágrafo sobre:

Constitui-se de um momento no qual, sempre pela condução do professor, os educandos são mobilizados para a aprendizagem. O docente e os alunos se colocam em situação de discussão, de questionamentos, portanto, de reflexão a respeito dos problemas postos pela prática social. Essa prática, na Pedagogia Histórico-Crítica, é entendida como historicidade e efetivação humana, desse modo, os conteúdos e sua contribuição, validade e necessidade social- são identificados, estudados e discutidos. (Faria, 2022. p. 8)

Em que, durante algumas práticas podem ser abordadas a pedagogia histórico crítica, na qual aluno e professor se estabeleçam em discussões, questionamentos e reflexões sobre os problemas das práticas sociais, ou seja, buscando uma compreensão mais profunda e crítica dos conteúdos, assim, neste contexto o teatro pode ser um dos pilares a ser envolvidos nessa pedagogia. Professores de teatro podem criar técnicas teatrais, criando situações dramáticas que talvez possam levar os alunos a explorarem e representar problemas sociais em seu cotidiano, o que já aconteceu muitas vezes em algumas aulas com jogos de mímicas, questões sociais que eram pedidos para serem interpretados em sala de aula e reforçava não apenas a compreensão deles pra o mundo que viviam, mas também estimulava expressões criativas e a empatia por meio da vivência de diferentes papéis.

Concluindo, a complexidade do processo de ensino do teatro em ambiente escolar, mostra desafios, aprendizados e adaptações necessárias ao lidar com diferentes turmas. A interação com os alunos e a busca constante por estratégias pedagógicas eficazes prezam a importância de uma abordagem flexível e empática. Além disso, a reflexão sobre a presença do teatro na vida cotidiana ressalta a necessidade de considerar contextos mais amplos para promover uma apreciação consciente das artes na sociedade. Assim, a importância do diálogo sempre será bem-vinda, a capacidade de adaptação com os desafios e a valorização da escuta podem ativar melhor para desenvolver abordagens pedagógicas mais efetiva. A experiência não só a arte teatral como veículo de expressão, mas também ressalta a relevância de considerar questões sociais mais amplas para criar um ambiente propício ao enriquecimento cultural nas escolas. O trabalho difícil, a resistência diante das dificuldades e a constante busca por melhorias ilustram o comprometimento necessário para contribuir positivamente no crescimento dos alunos através do teatro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MOSTAÇO, Edélcio. *Teatro e Política: Arena, Oficina e Opinião*. São Paulo, 1982

FARIA, Lenilda Rego Abulquerque de. A Didática Histórico-Crítica: contribuições para o ato educativo. *Perspectiva*, [S. l.], v.40, n.3, 2022. DOI: 10.5007/2175-795X.2022.e88370. Disponível em:<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/88370>.

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin* Tradução: Ingrid Koudela. S.P.: Perspectiva, 2001.

18. RECONHECER-SE NA ESCUTA: A PRÁTICA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA ESCOLA JOSÉ DO VALE PEREIRA

Gabriel de Araújo dos Santos³⁹

INTRODUÇÃO

O trabalho na escola municipal José do Vale Pereira, em João Paulo, na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, iniciou-se através do Programa de Residência Pedagógica⁴⁰ através da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que é guiado pela Pedagogia Histórico Crítica (PHC), com minha participação na escola se estendendo do mês de setembro a dezembro de 2023. A participação que tive na escola devido ao Programa foi dividida em dois períodos, um de observação e outro de regência, para ministrar aulas.

Durante esse primeiro processo, percebi uma necessidade de aprofundarmos a confiança das estudantes, principalmente em seus discursos, que se tornam cada vez mais requisitadas enquanto futuros adultos ativos na sociedade. Urge-se mitigar o medo aparente que apresentam em relação ao meio. Observei na turma 91, da escola José do Vale Pereira, um condicionamento que proporciona a experiência dela muito mais passiva, na posição de absorver conhecimento, do que entender-se parte do meio e ocupar o espaço criando. A meu ver, um aspecto influente é a conformidade em permanecerem sentados como estão direcionados a fazer na maioria das aulas e afeta, através do receio da exposição, a ocupação do lugar de destaque como ir à frente da turma e permanecer no espaço/”palco”.

Nítido o desconforto das estudantes em se posicionar nas atividades, optei por uma abordagem que envolvesse menos uma formação espacial Palco X Plateia, mas que permitisse o foco de nossas aulas no indivíduo em sua autopercepção, sem o olhar externo inicialmente, e sua relação com diferentes fatores externos, como onde se localizam, como estão se sentindo naquele momento e até a resposta a estímulos de luz e som. Nesse quesito, minhas atividades de contação de história partiram de uma primeira ambientalização teatral, trabalhadas através de planejamentos de aula introdutórios focadas em espaço, corpo e ritmo, para que as estudantes pudessem se perceber

³⁹ Estudante do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail:

⁴⁰ Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com intuito de inicializar professores em licenciaturas de instituições de ensino superior na educação básica. O residente é orientado por um preceptor, docente orientador e coordenador institucional.

durante processo, preparando o caminho para que a posteriori entrássemos nas técnicas de contação de histórias do Teatro Playback.

Com isso em mente, planejei minhas aulas para turma 91 na tentativa de encorajá-las a explorar possibilidades, tanto nos exercícios em sala quanto em atravessamentos sociais que nos rodeiam. Permitir a oportunidade para que elas ajudem na participação ativa do desenrolar do planejamento e, através de jogos e exercícios guiados, ser agentes do meio. Desenvolver coragem de ser cidadão e anunciar seus posicionamentos, partindo da conscientização espacial e corporal para entenderem melhor quem são e o lugar que compõem. Reiterando isso, sobre a PHC afirmam Jesus, Santos e Andrade (2019) no artigo *ASPECTOS GERAIS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA* (p. 72), em que apontam os principais fundamentos dessa forma didática:

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma prática pedagógica que visa trabalhar o saber sistematizado transformando-o em saber significativo de modo que, no processo de transmissão e assimilação, o aluno seja capaz de realizar conexões relevantes entre as diversas disciplinas e a realidade contextual à qual ele faz parte, entendendo o conhecimento como historicamente elaborado. (Jesus; Santos; Andrade, 2019, p.72)

Assim, em minhas aulas estimulava a conexão entre o saber e a realidade a qual as estudantes participam para que pudessem questionar os porquês da formação estrutural percebida em seus contextos sociais. Nesse processo, a contação de histórias se mostra ferramenta útil e necessária de/para desenvolvimento histórico-crítico-social, pois é investigação ativa dos arredores apresentados e construção de possível realidade.

Iniciando essa caminhada na escola, algo muito importante para o andamento das aulas é a relação professor-aluno. Entender essa relação é um quesito fundamental para ministrar seus posicionamentos e entender a troca entre os grupos. Referente à PHC, no artigo *A Didática Histórico-Crítica: contribuições para o ato educativo* (p. 4), sobre a PHC e a prática docente, para Faria (2022):

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social, na qual professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. (Faria, 2022, p. 4)

Nesse sentido, a conexão não é como uma amizade entre estudantes, entretanto não necessita ser uma autoridade impositiva e pode se dar por meio do guiamento das descobertas das estudantes tanto nas aulas como em sua própria formação de humanidade. Esse é um fator essencial para minha estruturação de aulas, entender que cada dia vai ser um dia, pois cada pessoa é uma pessoa com sentimentos próprios, cobranças externas e que não está isolada de seu contexto comunitário.

Partindo desse princípio, meu processo a caminho da contação de histórias foi de auto reconhecimento, para que pudessem aguçar seus sentidos perceptivos começando por alguém muitas vezes negligenciado, si próprios. Um exercício que aprendi em minha licenciatura⁴¹, é o de iniciar as aulas perguntando “Fulano, como você está se sentindo hoje?”. Cada estudante após ser perguntado pela colega ao lado na roda, responde à pergunta como se sentir confortável, podendo descrever algo físico, emocional ou apenas dizer que não se sente confortável para falar e passar a rodada, perguntando como está se sentindo após dizer seu nome à próxima. Durante o compartilhamento, as demais pessoas devem manter o silêncio, em respeito ao tempo da outra, e a escuta ativa para caso se reconheçam com o que foi dito responder com o dizer AROU. Essa simples atitude demonstra o acolhimento que quero proporcionar em minhas aulas, permitindo que cada dia possamos entender como cada pessoa está para as atividades, apurar a autoanálise com reconhecimento corporal e praticar a escuta, ouvindo as outras pessoas, identificando-se muitas vezes com elas.

Também se fizeram necessários exercícios de trabalho coletivo, estimular a cooperação ao invés da competição, somados a vivência de jogos africanos, guiado pela perspectiva que Silva (2016) aborda em *A cooperação nos jogos de origem africana e afrobrasileira* (p. 8), texto sobre a valorização de repertórios africanos e seus benefícios em coletivo:

E é neste sentido que este trabalho procura verificar os aspectos cooperativos existentes nos jogos de origem africana para que, além de contemplar a lei vigente, possa também influenciar no respeito e a tolerância às mais diversas culturas da humanidade, bem como desenvolver caminhos que levem a uma maior compreensão da coletividade como pensamento necessário ao futuro dos povos de todo o mundo. (Silva, 2016, p.8)

Esse processo de reconhecer-se como parte de um corpo maior, uma turma, ensina sobre respeito e reitera a ética necessária que se precisa para cuidar das histórias que vão ser repassadas.

Com essas percepções mais desenvolvidas, caminhamos em encontro ao Teatro Playback, baseando se nos elementos importantes para esse estilo de improvisação que encena relatos da plateia, que exige uma presença fundamental. Ademais, Siewert (2011, p. 38) também descreve os elementos em: “Um grupo, formado pelos atores, músicos e condutor, utiliza geralmente apenas instrumentos musicais, caixotes e panos coloridos (ou adereços, conforme a preferência do grupo) para a realização de uma apresentação.”

⁴¹ Curso de Licenciatura em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Minha aproximação com a turma foi uma mescla de exercícios vivenciados nas disciplinas de Improvisação II, ministrada pela professora Adriana Patrícia dos Santos (Drica), e Teatro de Máscaras, ministrada pela professora Livia Maria de Andrade Figueira (Tejas), ambas nas turmas de 2022/2. A própria abordagem de contação de histórias na escola vem em partes de minha vontade de continuar a pesquisa que iniciei na matéria de Improvisação II que cursei com a professora Drica.

Dessa maneira, além de aprofundar os laços entre a turma, comecei a questionar com eles sobre as histórias que nos rodeiam. Partindo de um exercício de escrita através do estímulo de que deveriam iniciar suas histórias em uma folha e a cada minuto eles deveriam passar seu texto para a colega ao lado continuar, comecei a introduzir questionamentos sobre como e por quem o registro documental se deu através do tempo, quem tinha acesso ao letramento e oportunidade de escrita. No final as histórias retornavam para quem as tinha iniciado e perceber como suas histórias se transformavam na mão dos demais aprofundou a reflexão proposta.

Fig. 1: Estudantes Escrevendo



Fonte: Foto do autor.

Em um momento adicionei a proposta de censura na dinâmica. Divididos em números 1 (um) e 2 (dois), em certas rodadas apenas um grupo poderia alterar a história. Praticar esse movimento de afastamento e separação deu sequência para questionamentos mais profundos. Em outra rodada dividi-os por quem se reconhecia de gêneros femininos e em outra masculino. Quando fiz divisão por raça, foi quando me surpreendi.

Quando pedidos para apenas pessoas brancas escreverem, todas as estudantes começaram a escrever. Trabalhar reconhecimento pessoal e social, envolve trabalhar camadas de quem representamos perante a estrutura nacional fundada a partir da colonização e como nossos corpos são lidos nela.

Se eles não gostam de como sua história foi escrita ou repassada por seus colegas, como será que se deu o registro documentário do Brasil e a quem ele agrada? Quem eram as pessoas com acesso à leitura, escrita e educação? Em sua maioria homens brancos, inicialmente europeus, que desenvolveram uma estrutura racista nacional e que ainda se permeia atualmente, como também

reforça Martins (2003) em *Performances da oralitura: corpo, lugar da memória* (p. 63-64), sobre as diferentes formas de produção do conhecimento:

Na literatura escrita no Brasil predomina a herança dos arquivos textuais e da tradição retórica européia. Mesmo os discursos que se alcançaram como fundadores da nacionalidade literária brasileira, no século dezanove, tinham na série e dicção literárias ocidentais sua âncora e base de criação literária. A textualidade dos povos africanos e indígenas, seus repertórios narrativos e poéticos, seus domínios de linguagem e modos de apreender e figurar o real, deixados à margem, não ecoaram em nossas letras escritas. (Martins, 2003, p.63-64)

Na dinâmica em sala quando questionados “Quem se considera negro?” a resposta é ninguém. Quem iria sentir vontade de ser negro? O padrão correto ensinado ainda é ser branco, independente de seus fenótipos, história e formação. Com esses estímulos, se alimenta um possível medo inconsciente de ser apagado da história que influencia com que se apaguem e não questionem suas raízes, um fruto da pressão social de eugenia branca e que faz com que a própria história ancestral se perca.

Continuamos a caminhada realizando em si o Teatro Playback em criação de cena, com formação de palco como diz Salas (2000, p. 144 apud Siewert, 2011, p. 39 em *TEATRO PLAYBACK: A HISTÓRIA QUE AS HISTÓRIAS CONTAM*, que aborda sobre as técnicas e práticas desse estilo teatral):

A montagem básica do espaço cênico é bastante simples. À esquerda da plateia – à direita do palco – são colocadas duas cadeiras lado a lado, voltadas em direção ao centro, para o diretor e para o narrador. [...] No outro lado do palco está o assento do músico e um conjunto de instrumentos espalhados sobre uma mesa baixa ou um pano aberto no chão. Na parte de trás estão alguns engradados ou caixotes de madeira para os atores se sentarem e, mais tarde, utilizarem como acessórios durante a encenação. (Salas, 2000, p. 144 apud Siewert, 2011, p. 39)

Elas contavam as histórias, umas das outras, se acolhendo, escutando e posicionando no espaço, usando a própria voz para criar memória viva. Através do Programa de Residência Pedagógica⁴², pude visitar o quilombo Vidal Martins no dia 23 de outubro de 2023 e descobrir algumas bases da educação quilombola, como territorialidade e oralidade, que reforçam a importância do que trabalho em sala.

Por mais que a educação quilombola seja baseada em outra proposta do que a da Residência, ainda consigo criar pontes entre ela e a Pedagogia Histórico-Crítica. Me influencio nas duas e

⁴² O evento foi organizado pelo setor responsável pela formação de professores de Artes (Artes Visuais/ Música/ Teatro/ Dança) da Secretaria Municipal de Educação em Florianópolis.

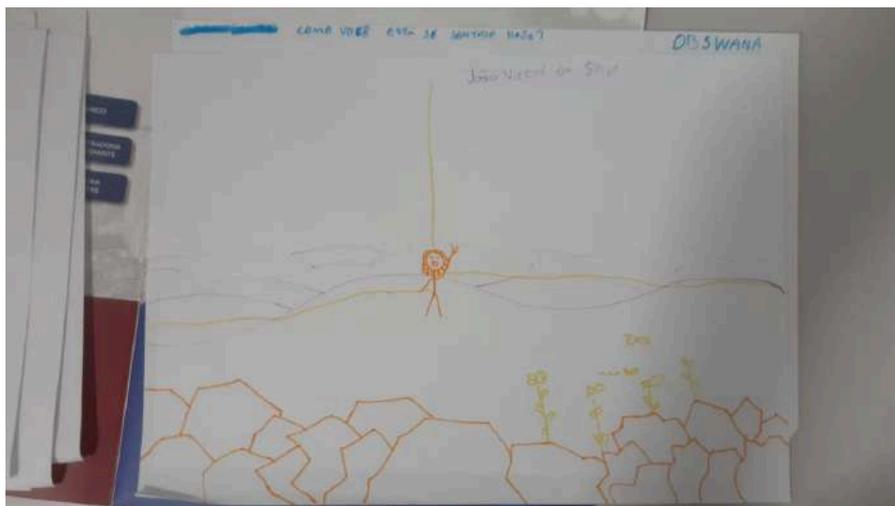
desejo ajudar no desenvolvimento de cidadãos que ocupam os espaços em que convivem com um olhar questionador sobre as estruturas sociais, em uma abordagem de caminhada conjunta.

Durante o período que estive com a turma, me guiei pelo que diz Martins (2003) novamente em *Performances da oralitura: corpo, lugar da memória* (p. 66):

Minha hipótese é a de que o corpo em performance é [...] principalmente local de inscrição de conhecimento, conhecimento este que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia; nos solfejos da vocalidade, assim como nos adereços que performativamente o recobrem. (MARTINS, 2003, p.66)

Todavia, no fim das minhas aulas, também incentivei que tomassem outro tipo de registro de nossa caminhada. Entreguei uma folha em branco e permiti que elas escolhessem como iriam registrar esse período vivido, por meio de escrita, desenho, dobradura, mas que se colocassem ali e visualizassem nosso processo. Desse jeito, é possível somar registro material ao saber do corpo.

Fig. 2: Registro Desenhado



Fonte: Foto retirada pelo autor, desenho do estudante João Victor da Silva.

Concluo, que a contação de histórias permite a escuta e investigação do meio que se convive, do outro com quem se convive e da formação histórica de como aquele ambiente é composto, tanto em escala individual quanto em social. Nesse quesito, imprimo compreensões referentes à escola que vivenciei o processo e ao poder de contar história.

Em quesito à escola, trabalhar contação de histórias me foi muito útil, pois consegui criar conexão com as histórias que as estudantes me traziam e vi esse reflexo na turma que se mostrava mais entregue, com mais escuta e menos receio de testar, acolhendo uns aos outros em como estamos no momento e estando mais disponíveis para o jogo e até criação de cena a partir do Teatro

Playback, ocupando o espaço Palco X Plateia que tinham medo, porque foi permitido a mudança da visão de Eles X Eu; Aqui X Lá; para simplesmente nós.

Um dos frutos que percebo da aproximação que fiz com as adolescentes foi quando em um momento pedi para que fechassem os olhos e fecharam. Algo tão simples, mas que demonstra confiança construída durante nossas aulas que sinto que não seria possível no começo de nossas interações. Em outro momento de coletivo, também percebi mais acolhimento e reconhecimento de unidade de grupo do que percebia quando começamos.

Em um dos meus últimos encontros com a turma, retornamos para algumas dinâmicas que realizamos durante as aulas para analisarmos nossa caminhada conjunta e nossa transformação no período. Percebo que a turma se mostrava mais concentrada nos exercícios, mais confiantes em si e no outro e se entregando mais sem se duvidarem tanto. Nesse sentido, me sinto realizado, pois esses resultados já eram objetivos meus durante o período de observação.

Trabalhar com contação de histórias desenvolveu a escuta ativa das estudantes, necessária para capturar os detalhes que deverão ser reproduzidos depois no momento de contação, mas que também permite visualizar um mesmo referencial com outras camadas. Se tornam participantes do meio e se entrosam mais com seus entornos para se tornarem mais porosos ao conhecimento.

A contação de histórias trabalhada aflora a busca do conhecimento no ambiente comum. As histórias que já estavam ali presentes, mas muitas vezes negligenciadas e adormecidas. Ao mesmo tempo, trabalhamos a expansão de referenciais, instigando perguntas sobre como a história foi e é escrita, algo que revela a importância social dessa técnica. Quem é a pessoa que tem a oportunidade de contar sua história? Quem é a pessoa que escuta a história de uma criança? Deixá-los ser ouvidos também os ajuda com o senso de importância própria e identificar-se como alguém que tem o poder de influenciar seus arredores e para um adulto, vê-los descobrir suas realidades faz com que redescobrimos as nossas.

Em grande escala, através da contação de histórias também podemos desenvolver um teor histórico-crítico em relação à estruturação forçada da sociedade e refletir sobre como fomos formados. Tentamos ampliar a visão de como lidar com questões maiores, de apagamento histórico, enquanto muitos não sabem sua própria história, entretanto, isso não forma uma dicotomia e sim uma possibilidade de olhar para si como possibilidade de impor-se ao resgatar sua história. Para Kilomba (2020) em seu livro composto de um compilado de episódios cotidianos de racismo, *Memórias da Plantação* (p. 27-28):

Pois aqui eu não sou a “Outra”, mas sim eu própria. Não sou o objeto, mas o sujeito. Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político [...] e, enquanto eu escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e autoridade na minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou. (Kilomba, 2020, p.27-28)

Temos que voltar a escuta a quem nunca foi ouvido, a quem é considerado criança e conseqüentemente irrelevante, para que desde cedo possam se questionar sobre si e resgatar o passado para que não se cometam os mesmos erros no futuro. Trabalhar contação de histórias com jovens é trabalho humanitário e decolonial. É resistência. “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”, como diz um provérbio africano, então que essa criança possa contar a própria história para que toda a aldeia venha junto a seu desenvolvimento. Que ao ser uma, seja várias histórias e resgate seus antepassados para que a pluralidade brasileira se mantenha permeando as gerações não como um resquício, mas algo definido que explicita os povos que vieram antes e seus legados para a sociedade atual.

Através da pesquisa e escuta, essa técnica mostra o passado e a estruturação do presente, por meio de escritos, conversas e conhecimento popular, para que possamos entender o agora e explorar o que possa vir a ser. Contamos histórias para manter vivo e relevante tudo o que veio e tudo o que nos rodeia. Contar histórias é resistência ao tempo, posicionar-se e entender a potência de sua voz. Contar histórias é educação inscrita no corpo, possibilidade e escolha de existir.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo; SANTOS, Juliane dos; JESUS, Lucas Antonio Feitosa de. ASPECTOS GERAIS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, [S.L.], v. 3, n. 1, p. 71-86, 15 jun. 2019. IFES – Instituto Federal do Espírito Santo. <http://dx.doi.org/10.36524/profept.v3i1.378>. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/378/339>. Acesso em: 26 jan. 2024.
- FARIA, Lenilda Rego Albuquerque de. A Didática Histórico-Crítica: contribuições para o ato educativo. Perspectiva, [S.L.], v. 40, n. 3, p. 1-23, 3 out. 2022. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795x.2022.e88370>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/88370/51751>. Acesso em: 26 jan. 2024.
- KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Cotidiano Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MARTINS, Leda Maria. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. [Editorial]. Língua e Literatura: Limites e Fronteiras, Revista do Programa de PósGraduação em Letras-PPGL/UFSC, n. 26, p. 63-81, 2003. ISSN 1519-3985. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/letras/article/view/11881/7308>. Acesso em: 26 jan. 2024
- SIEWERT, Clarice Steil. Teatro Playback: a história que as histórias contam. **Urdimento**, [S.L.], v. 2, n. 17, p. 37-45, 14 dez. 2018. Universidade do Estado de Santa Catarina.

<http://dx.doi.org/10.5965/1414573102172011037>. Disponível em:
<https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102172011037/9525>. Acesso em: 26 jan. 2024.

SILVA, Marlos Soares da. A COOPERAÇÃO NOS JOGOS DE ORIGEM AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2018. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edfis_ufpr_marlossoaresdasilva.pdf> . Acesso em 26 jan. 2024. ISBN 978-85-8015-093-3

19. A ESCOLA COMO PALCO? TEATRO E SLAM COMO ESTRATÉGIAS DE ACOLHIMENTO NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Jordann Antunes Barbosa⁴³

INTRODUÇÃO

O primeiro aspecto que chamou nossa atenção (minha e da minha dupla de docência Natália da Gama⁴⁴) foi perceber que os alunos da turma 80 apresentavam uma percepção bastante focalizada acerca das possibilidades inerentes à arte. A concepção predominante entre eles circunscrevia a arte de maneira exclusiva às manifestações visuais, negligenciando outras modalidades expressivas. De fato, alguns sequer reconheciam o teatro como uma forma artística legítima.

Observar a falta de familiaridade ou subestimação do teatro como uma expressão artística válida pode estar relacionado à falta de inclusão de diferentes manifestações culturais e étnicas na prática do currículo escolar, a partir disso percebemos a importância de ampliar a percepção da arte para além das manifestações visuais e ao enfatizar a necessidade de uma educação que valorize e represente de maneira mais abrangente as diversas formas de expressão cultural, incluindo o teatro e o slam⁴⁵. No entanto, é fundamental salientar que a arte possui uma amplitude que transcende várias situações e formas diversas, podendo se manifestar inclusive em contextos e cenários menos usuais. Nesse sentido, a arte urbana surge como um claro exemplo desse fenômeno, abarcando práticas como o "slam", as batalhas de rimas, o grafite, e diversas outras formas de expressão que emergem organicamente nas ruas, enraizando-se na dinâmica das comunidades urbanas. A questão era: Como trazer esta realidade para a escola?

Através da perspectiva da Lei 10.639/03, que introduziu no currículo escolar brasileiro a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, incluindo a influência dessas culturas nas diferentes formas artísticas, pensando no contexto da proposta do Programa de Residência Pedagógica, a partir das obras de Dermeval Saviani, a relação entre a prática de

⁴³ Jordann Antunes Barbosa estudante do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina, integrante da bolsa de Residência Pedagógica. E-mail: jordanbarbosacontato@gmail.com

⁴⁴ Natália Da Gama estudante do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina, integrante da bolsa de Residência Pedagógica.

⁴⁵ Slam é um movimento periférico competitivo de declamação de poesia em espaços públicos, tendo como um dos objetivos a busca por formas de descentralizar a poesia dos círculos acadêmicos. O slam surgiu em Chicago na década de 80, chegando no Brasil em meados de 2008, através do Núcleo Bartolomeu de Depoimentos e Memória do Hip Hop.

slam e a pedagogia histórico-crítica pode ser analisada como uma oportunidade rica para aprimorar os processos educacionais e fomentar a conscientização entre os estudantes. Ao examinarmos os elementos distintos de cada abordagem e sua interconexão, podemos vislumbrar como elas podem contribuir para uma educação mais significativa e transformadora. A conexão entre a prática de slam e a pedagogia histórico-crítica reside na capacidade de ambas as abordagens de incentivar a reflexão crítica, a conscientização e a ação transformadora.

As aulas de teatro oferecem um terreno propício para a expressão criativa e a participação pessoal dos alunos, desde que sejam delineados métodos adequados para viabilizar essa dimensão. É possível que a potencialidade da disciplina de artes desempenhe um papel de acolhimento dentro das nuances da adolescência?

A integração das experiências teatrais no currículo escolar implica não apenas na compreensão de conceitos histórico-artísticos, mas também na promoção de um ambiente que favoreça a manifestação autêntica dos alunos.

Portanto, perceber as aulas de teatro sob essa ótica vai além da linearidade histórica, situando-se no plano da formação integral do estudante. A disciplina adquire um papel vital no contexto escolar ao estabelecer um espaço que não só amplia o repertório cultural e artístico dos educandos, mas também fomenta a auto expressão, o questionamento fundamentado e a compreensão da interconexão entre a arte e a sociedade. Nesse sentido, a educação teatral no Ensino Fundamental II emerge como um mecanismo de empoderamento, enriquecendo a vivência educacional e contribuindo para a construção de cidadãos críticos, conscientes e participativos.

A conexão entre as aulas de teatro e a prática do slam surgiu de um anseio compartilhado por mim e minha parceira de ensino. Inicialmente, identificamos a necessidade de introduzir à turma oportunidades artísticas do cotidiano. Além disso, a prática do slam ressoa com nossa própria experiência pessoal de expressar emoções profundas por meio da escrita. Reconhecendo a importância desse contexto para os alunos, procuramos oferecer um espaço seguro e propício para explorar e comunicar seus sentimentos durante essa fase crucial de suas vidas.

No entanto, é preciso ir além do que apresentar referências, estimulá-los a escrever foi um desafiador processo, mas não maior do que perceber a dificuldade em falar, em nossa primeira aula apresentamos três vídeos de referência de slam: “Eu Não Queria Ser Feminista por Tawane Theodoro”, “Sant - Poesia Marginow” e “Bixarte na Final Slam Resistência - dezembro

2021”, todos os poemas trazem um cunho político intenso sobre os corpos que os recitam, considerando que são três pessoas negras, sendo uma delas uma travesti.

As percepções dos alunos geraram um debate inicial a respeito das apreciações sobre um poema apresentado no contexto do movimento artístico "slam". Uma aluna abordou os desafios ligados à expressão por meio desse formato, enquanto um aluno expressou que compartilhar experiências pessoais dessa maneira era aceitável para ele. Essa divergência levou a uma análise mais profunda das diferenças entre essas perspectivas.

O debate subsequente explorou as razões subjacentes à concepção tradicional de que homens são desencorajados a expressar emoções, especialmente chorar. Isso resultou em uma discussão que revelou as implicações da construção social que limita a expressão emocional. Esse cenário gerou perguntas sobre os efeitos dos recortes socioculturais na expressão de sentimentos, dentro das perspectivas de gênero, classe e raça.

Esse episódio ilustra a capacidade do ambiente educacional em promover uma reflexão sensível e introspectiva. A provocação inicial desencadeou uma série de reflexões que até então não haviam sido exploradas na sala de aula. O intercâmbio de ideias estimulado pela análise das reações dos alunos diante do "slam" destaca o papel transformador da educação, ao promover uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais, sensibilizar os estudantes para diferentes perspectivas e incentivá-los a refletir criticamente sobre aspectos pré-estabelecidos da sociedade contemporânea.

Essa interação estimulante entre os alunos e a rica exploração das complexidades sociais e emocionais na sala de aula ressalta a profunda capacidade do ambiente educacional de servir como uma plataforma para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Ao desafiar perspectivas convencionais e estimular a autoconsciência, tais discussões não apenas fomentam a compreensão mútua, mas também nutrem a capacidade dos alunos de se tornarem cidadãos críticos e comprometidos com a sociedade em que estão inseridos.

Nesse contexto, é pertinente estabelecer uma ligação entre a pedagogia histórico-crítica e o movimento artístico "slam", a fim de explorar como essas abordagens podem se complementar para amplificar ainda mais a conscientização crítica e a capacidade de ação dos estudantes.

A pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani (2005) é uma abordagem educacional que se concentra na compreensão crítica da realidade social, buscando o desenvolvimento de um pensamento crítico e emancipatório por meio da análise das relações sociais e da história. Ela

ênfatiza a importância de entender o passado, as contradições sociais e as estruturas de poder para transformar a sociedade, já o slam é uma forma de expressão artística e oral que envolve performances de poesia falada diante de uma plateia ao vivo. O slam muitas vezes aborda questões sociais de identidade, injustiças e experiências pessoais, buscando estimular uma reflexão crítica sobre esses temas. O slam também promove a voz e a participação de grupos marginalizados, permitindo que suas histórias e perspectivas sejam ouvidas.

Após a exibição dos vídeos, emergiu uma observação por parte de um dos discentes que expressou sua relutância em adotar tal estilo de comunicação diante de um público amplo. Por outro lado, uma adolescente compartilhou sua percepção de que a abordagem das poesias de slam parecia possuir uma conotação agressiva, suscitando dúvidas quanto à sua própria habilidade em se expressar de maneira similar

Tanto o slam quanto a Pedagogia Histórico Crítica incentivam a análise crítica da realidade social. Enquanto a PHC enfoca a compreensão profunda das estruturas sociais, o slam traz à tona questões sociais relevantes por meio de poesia e performance, nesse caso das referências estamos falando de: classe, raça, estrutura social e gênero.

Nossos objetivos eram inicialmente: Conhecer e explorar o movimento Slam em relação às práticas teatrais e à arte urbana, estimulando a expressão pessoal por meio da escrita performativa. Criar um ambiente de acolhimento e colaboração, onde a poesia se colocasse como meio para explorar a ludicidade e espontaneidade dos alunos, e também promover a construção coletiva por meio da escrita compartilhada.

A exposição à prática de Slam nos levou a reconhecer que a criação e compartilhamento de poesias não é um processo simplista. Gradualmente, compreendemos que embora a escola possa servir como um palco, nem todos os indivíduos têm interesse em atuar. É importante notar que o propósito do teatro na educação não reside em formar atores profissionais, mas sim em empregar a linguagem teatral como um método para efetuar transformações sociais.

Diante dessa percepção, optamos por iniciar um processo de escrita coletiva, tomando como base o texto "Performance de sonhos: discursos de imortalidade xavante". Organizamos os alunos em grupos de quatro a cinco integrantes, fornecendo a cada um uma folha contendo uma provocação relacionada aos sonhos, tais como "eu sonho", "não sonho" e "meu sonho é". A metodologia adotada foi inspirada na abordagem de Freud (escrita psicanalítica), que propõe uma escrita fluida, desprovida de censuras e reflexões excessivas, visando a compreensão dos

sentimentos e emoções, bem como a identificação das influências do inconsciente nos pensamentos e ações cotidianas. Por meio desse exercício, almejamos promover o desenvolvimento da escrita de maneira lúdica e colaborativa. Ao término do processo, cada grupo havia elaborado cinco narrativas distintas, refletindo o resultado dessa abordagem conjunta.

Muitos compartilharam suas dificuldades em relação à escrita, manifestando seu desafio em criar narrativas, sobretudo poesias. Nesse contexto, a presente proposta originou-se da intenção de romper com essas barreiras ao encorajar a cocriação de conteúdo, mesmo que de natureza absurda. Um silêncio se instaurou à medida que as canetas deslizavam velozmente sobre o papel, logo seguido por risos que ecoaram pelo ambiente. Evidentemente, o princípio da não avaliação, da escrita sem inibições, revelou-se eficaz; histórias extravagantes emergiram e foram tecidas conjuntamente. O exercício culminou na geração de narrativas coletivas que, apesar de absurdas, incitaram a expressão livre e propiciaram uma atmosfera lúdica e colaborativa.

Na etapa subsequente, foi solicitado aos alunos que efetuassem a transposição de seus textos para o formato cênico, explorando as técnicas previamente abordadas, tais como a criação de imagens congeladas, a utilização de elementos sonoros, a narração de histórias e a incorporação de gestos, entre outros recursos.

Neste contexto, um aspecto intrigante se manifestou: um número significativo de estudantes demonstrou descontentamento, uma vez que desejariam ter sido informados previamente sobre a transformação de seus textos em cenas, de modo a adaptarem a escrita de acordo. Por outro lado, houve aqueles que se sentiram mais à vontade do que o usual, compartilhando histórias com a turma. Uma aluna em particular demonstrou entusiasmo ao ponto de desejar ler todas as cinco histórias escritas coletivamente. As reações observadas abrangeram uma ampla gama de manifestações emocionais e perspectivas individuais.

À medida que as aulas progrediram, tornou-se evidente uma transformação no comportamento dos alunos. Antes das primeiras atividades práticas, muitos deles exibiam traços de timidez e relutância em participar ativamente das práticas propostas.

Reconhecendo a relevância de honrar os anseios dos alunos e genuinamente respeitar o seu processo individual, concluímos que nosso plano de ensino não se concretiza por completo, este que se orientaria primordialmente na direção da concretização prática do movimento de slam. Em vez disso, optamos por conduzir a instrução por meio de jogos teatrais. Contudo, é importante ressaltar que o conceito de slam constituía uma fundação crucial que contribuiu

substancialmente para o enriquecimento da capacidade de pensamento crítico e reflexivo dos estudantes.

A ideia de que a jornada de formação é tão valiosa quanto o destino se conecta às perspectivas vygotskianas. Vygotsky (2001) que é também, assim como Saviani uma referência dentro do Programa de Residência Pedagógica, enfatizou a importância do processo de aprendizagem e desenvolvimento, destacando que o progresso intelectual ocorre por meio de etapas sequenciais e contínuas. A jornada de formação, portanto, não é apenas uma preparação para um objetivo final, mas sim um contínuo processo de crescimento e aquisição de competências, refletindo a visão vygotskiana do desenvolvimento como um processo dinâmico e interconectado.

Os exercícios adotados na sequência, tinham o enfoque na construção de uma narrativa, envolvendo a exploração da relação entre o corpo em movimento e a expressão pessoal. Um desses exercícios, intitulado "Quais movimentos me definem", solicitava aos alunos que escolhessem duas palavras que os representassem e as transformassem em movimentos corporais. Em seguida, um colega apresentaria sua perspectiva sobre essas palavras e ambos compartilham seus movimentos perante a turma.

A dinâmica desse exercício suscitou desafios notáveis, particularmente no que diz respeito à dificuldade em definir a própria identidade e à coragem necessária para se apresentar diante da turma. Esse desafio, por sua vez, catalisou um debate instigante em torno do medo do julgamento por parte dos colegas e da criação de um ambiente acolhedor e empático.

Ao adentrar essas discussões, emergiu uma valiosa compreensão sobre as complexidades envolvidas na autodefinição e na apresentação pública. Essa reflexão coletiva contribuiu para a construção de um espaço de aprendizado mais inclusivo e acolhedor, onde a expressão individual foi valorizada e o medo do julgamento foi abordado de forma construtiva.

A percepção de que o ato de lecionar é permeado por múltiplos processos e imprevistos revelou-se latente em nossa experiência. O planejamento de nossa proposta de aula foi afetado por variados fatores, entre eles, o fluxo do tempo, a interferência de uma greve e a diversidade de questões que permeiam o ambiente escolar.

Nesse contexto, a participação no Programa de Residência Pedagógica emerge como um poderoso veículo de aprendizado para estudantes de licenciatura. A imersão prática

proporcionada por esse programa complementa e fortalece os conhecimentos adquiridos no ambiente acadêmico, conferindo-lhes uma dimensão real e vívida. Essa abordagem sinérgica efetivamente contribui para a formação de futuros professores de teatro, oferecendo uma compreensão ampliada das dinâmicas educacionais e enriquecendo substancialmente sua preparação profissional. Nesse turbilhão de desafios e aprendizados, fica claro que a jornada de formação é tão valiosa quanto o destino, preparando-nos para enfrentar com confiança o desafiador palco da educação.

Independentemente dos objetivos iniciais delineados ao concebermos o plano de aula e dos desdobramentos que efetivamente ocorreram durante a sua implementação, é com uma sensação de contentamento e orgulho que contemplo o percurso realizado juntamente com a turma. A evolução constatada nas mudanças de percepção e envolvimento dos alunos reforça a profundidade e importância das experiências compartilhadas na esfera educacional.

O reconhecimento das conquistas alcançadas, independentemente da correspondência direta com as metas iniciais, ressalta a significativa interação entre educadores e educandos, bem como a capacidade intrínseca do ambiente escolar de fomentar o crescimento pessoal e intelectual.

REFERÊNCIAS:

- CIMBALUK, L. **Performance de sonhos: discursos de imortalidade xavante**. Maloca: Revista de Estudos Indígenas, Campinas, SP, v. 2, p. e 019006, 2020.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico Crítica**. 11. ed. Campinas-Sp: Editora Autores Associados Ltda, 2011. 153 p.
- São Paulo: Boitempo, 2005. SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed.
- PAULA, Josi de Slam: literatura e resistência! **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 30, 19 de novembro de 2019. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/30/slam-literatura-e-resistencia>
- VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem: Aprendendo a Aprender**. Martins Fontes, 2001.

