

2026

ANAI S DO
XV Colóquio AAESC

**As artes como direito:
ainda estamos aqui!**



**Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Gabriel Souza Coelho
Jessica Maria Policarpo (Orgs.)**

ISBN: 978-65-88730-32-4



Coleção Formação em Artes
Associação de Arte Educadores de Santa Catarina - AAESC
editoraaaesc@gmail.com

Produção Editorial Diagramação: Janaina Enck
Projeto Gráfico: Emiliana Pagalday Fernández
Tiragem: e-Book

Apoio:
Museu da Escola Catarinense (MESCU/UEDESC)
Programa de Extensão Laboratório Interdisciplinar de Formação
de Educadores - LIFE (CEART/UEDESC)

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

Colóquio do Ensino de Artes em Santa Catarina (15. : 2025 : Florianópolis, SC). Anais do XV Colóquio do Ensino de Artes em Santa Catarina [livro eletrônico] : as artes como direito : ainda estamos aqui! / Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, Gabriel de Souza Coelho, Jessica Maria Policarpo (orgs.). -- 1. ed.--nFlorianópolis, SC : Editora AAESC, 2025. -- (Coleção formação em artes) PDF

Vários Autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-88730-32-4

1. Artes 2. Artes - Estudo e ensino
3. Licenciatura 4. Professores de arte - Formação profissional I. Silva, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. II. Coelho, Gabriel de Souza. III. Policarpo, Jessica Maria. IV. Título V. Série.

26-343020.0

CDD - 707.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Artes : Estudo e ensino : Prática de ensino 700.7
Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Gabriel Souza Coelho
Jessica Maria Policarpo (Orgs.)

ANALIS DO
XV Colóquio AAESC

**As artes como direito:
ainda estamos aqui!**



Florianópolis, 2026

ISBN: 978-65-88730-32-4



Copyright © 2026 by Editora AAESC. Todos os Direitos reservados à Editora AAESC. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)



Conselho Editorial da Editora AAESC:

Consuelo Alcioni Borba Schlichta – UFPR

Federico Buján – UNA/UNR

Gerda Schutz Foerste – UFES

Isabela Frade do Nascimento – UFES

Luana Wedekin – UDESC

Sandra Makowiecky – UDESC

Sandra Regina Ramalho e Oliveira – UDESC

Vera Lúcia Penzo Fernandes – UFMS

Diretoria AAESC Biênio 2025/2027

Presidente: Jessica Maria Policarpo - Florianópolis/SC

Vice-Presidente: Juvivânia Maria Nunes Rodrigues - Xanxerê/SC

1ª Secretário: José Inácio Sperber - Blumenau/SC

2ª Secretária: Renata Souza Batista - Balneário Camboriú/SC

1ª Tesoureira: Emiliana Pagalday Fernández - Florianópolis/SC

2ª Tesoureiro: Alexssandro Schappo - Maravilha/SC

Diretora de Promoção: Luzia Renata Yamazaki - Florianópolis/SC

Vice-Diretora de Promoção: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva - Florianópolis/SC

Diretora de Divulgação: Cristiane Pedrini Ugolini - Florianópolis/SC

Vice-Diretor de Divulgação: Maria Lucila Horn - Florianópolis/SC

Conselho Fiscal:

Janaina Enck – Florianópolis/SC

Gabriel Souza Coelho - Barra Velha/SC

Karen Fabiola Navarro Sotomayor - Florianópolis/SC

EXPEDIENTE:

Coordenação Geral:

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Janaina Enck

Jessica Maria Policarpo

Luzia Renata Yamazaki

Comissão Científica:

Gabriel Souza Coelho

Comissão artístico-cultural:

Luzia Renata Yamazaki

Editoração

Janaina Enck

Projeto Gráfico:

Emiliana Pagalday Fernández

Coordenação de Secretaria:

Emiliana Pagalday Fernández

Renata de Souza Batista

Comissão de divulgação e logística:

Emiliana Pagalday Fernández

Renata de Souza Batista

José Inácio Sperber

Alexssandro Schappo

Pareceristas

Marcel Lima Nunes

Alexssandro Schappo

Margarete Gasperin

José Inácio Sperber

Gabriel Souza Coelho

Raquel Alberti

Selma Cristina da Silva Bueno de Oliveira

José Inácio Sperber

Janaina Corá

Isadora Gonçalves de Azevedo

Gabriel Souza Coelho

Marcos Antonio dos Santos

Ana Maria Alves

Bolsistas

Isabel Rodrigues Horta

Laís Zoppas Machado

Sophie Arndt

Sumário

APRESENTAÇÃO

Gabriel Souza Coelho 18

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO IFSC TUBARÃO: UMA EXPERIÊNCIA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE

Patricia Nunes Martins 20

UMA JANELA PARA POLÍTICAS DE ARTE E CULTURA NOS IFS: REGULAMENTAÇÃO PREGRESSA

Juliana da Cruz Mülling 42

PERSPECTIVAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS NA CONTEMPORANEIDADE: A NECESSIDADE DE UM ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL E CUBA

Sofia Cavalheiro da Silva
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva 64

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE ARTES: O QUE DIZEM OS ANAIS DA ANPAP (2020-2024)?

Brenda Christine Figueira Pettirini 85

A LEI Nº 13.006/14 E OS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE: UM RELATO DA ANÁLISE DE POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Arthur Marques Jorge
Silemar Maria de Medeiros da Silva 103

A EXPOSIÇÃO DE ARTE COMO METODOLOGIA: FORMA-

ÇÃO ESTÉTICA E CIDADÃ NO ENSINO MÉDIO

Caroline Weiberg 121

ARTE CONTEMPORÂNEA NA SALA DE AULA: UMA SELEÇÃO DE OBRAS PARA MATERIAL PEDAGÓGICO

Brenda Lima Marmentini¹
Gabi Venâncio Carvalho
Isabel Rodrigues Horta
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva 148

A BIENAL DO MERCOSUL E O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES INICIAIS PARA UMA FORMAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA

Isadora Gonçalves de Azevedo
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva 168

FRAGMENTOS DE SILÊNCIO: UMA INSTALAÇÃO ARTÍSTICA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE ESCUTA E EXPRESSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO, ARTE E INCLUSÃO

Marieli Hacke 186

O ATELIÊ DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM LUGAR DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Rita de Cássia Trojan de Almeida Bermel 222

VIVÊNCIA SENSORIAL NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO E O DESENVOLVIMENTO CRIADOR

Paula Perico Elias
Maria Cristina Da Rosa Fonseca Da Silva 228

**“BOMBAS DE SEMENTES” COMO PROPOSTA ARTÍSTICA
NO CURSO DE ARTES VISUAIS – UNESC (CRICIÚMA/SC)**

Leandro Jung

Angélica Neumaier

246

QUANDO O RIO ENSINA: EXPERIÊNCIA DE ARTE-EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS MARGENS DO CAMBORIÚ

Amanda Siqueira Torres Cunha

264

O DESENHO DAS CRIANÇAS: CRIAÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO A PARTIR DO LIVRO INFANTIL “POR QUE VOCÊ DESENHA?”

Ana Clara Santos Oliveira

270

DESENHO AFETIVO COMO METODOLOGIA DE ENSINO NAS ARTES VISUAIS: ARTE COMO DIREITO E EXPRESSÃO

Priscilla Fragoso da Silva Porto

303

O COLETIVO COLMEIA (BLUMENAU/SC) COMO ESPAÇO NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO: RESISTÊNCIAS, DIÁLOGOS E MEMÓRIAS

José Inácio Sperber - FURB

320

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos os anais do XV Colóquio de Ensino de Artes em Santa Catarina, fruto da parceria entre a Associação dos Arte-Educadores de Santa Catarina (Aaesc) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), representada pelo seu Centro de Artes (Ceart), o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE) e o Museu da Escola Catarinense (MESC). Esta edição do Colóquio adotou como mote “*As artes como direito: ainda estamos aqui!*”, reafirmando a importância da arte como componente essencial da formação humana. Aqui, congregamos profissionais do ensino de arte de todo o estado, garantindo um espaço de escuta, formação coletiva e publicização de experiências docentes de diversos níveis e modalidades de educação.

Este volume de anais reúne 16 artigos e resumos expandidos que se agrupam em três seções temáticas. A primeira seção reúne textos referentes a políticas públicas, a formação e o trabalho docentes. Esta seção é aberta com o texto *Formação inicial e continuada no IFSC Tubarão: uma experiência para formação de professores de arte*, de Patricia Nunes Martins, no qual a autora relata a oferta do curso de Metodologias Para o Ensino de Artes no Campus Tubarão do IFSC, em 2024. Além de discutir as dificuldades operacionais da realização do curso, um ponto central da investigação é a mobilização para a criação de um Laboratório de Arte, consolidando a ideia de que a experimentação prática e o manuseio de materiais são pilares indissociáveis da práxis pedagógica. Por fim, a autora reflete sobre a carência

formativa identificada nas "estudantes-professoras", defendendo a necessidade de espaços públicos que promovam o intercâmbio de saberes e a ampliação do repertório cultural por meio de metodologias ativas e visitas técnicas.

O texto seguinte, *Uma janela para políticas de arte e cultura nos IFs: regulamentação pregressa* de Juliana da Cruz Mülling, analisa o surgimento das Políticas de Arte e Cultura (PACs) nos Institutos Federais brasileiros, investigando como regulamentações anteriores serviram de base para sua institucionalização recente. Utilizando o modelo de múltiplos fluxos de John Kingdon, a autora argumenta que a criação desses documentos resultou de uma janela de oportunidades aberta pela convergência entre demandas locais, um repertório de leis pregressas e a obrigatoriedade de avaliação imposta pelo governo federal. Em suma, o trabalho demonstra que as PACs não são apenas normas administrativas, mas instrumentos estratégicos de resistência democrática e valorização do papel social e educativo da arte na rede federal.

O artigo *Perspectivas político-pedagógicas na formação docente em artes visuais na contemporaneidade: a necessidade de um estudo comparado entre Brasil e Cuba*, de Sofia Cavalheiro da Silva e Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, propõe um estudo comparativo sobre a formação de professores de artes visuais, contrastando as estruturas curriculares da Udesc, no Brasil, com as do Instituto Superior de Arte, em Cuba. As autoras investigam como contextos políticos e econômicos antagônicos, como o capitalismo e o socialismo, moldam as diretrizes pedagógicas e as disputas ideológicas no ensino superior contemporâneo. Sob a base

metodológica do materialismo histórico-dialético, o texto busca preencher uma lacuna teórica ao identificar se o modelo brasileiro atual reflete um recuo pragmático de influências liberais em oposição à solidez teórica e humanista do modelo cubano. Em última análise, a pesquisa visa promover uma revisão crítica das licenciaturas em artes, incentivando uma prática docente mais consciente das tensões políticas que definem o campo educacional na América Latina.

O próximo texto, *Condições de trabalho dos professores de artes: o que dizem os anais da Anpap (2020-2024)?* de Brenda Christine Figueira Pettirini, realiza um levantamento bibliográfico da produção acadêmica apresentada nos anais da ANPAP entre 2020 e 2024, focando especificamente nas condições de trabalho dos professores de artes no Brasil. A investigação revela que, embora o tema seja vital para a categoria, ele ainda ocupa um espaço limitado nas discussões científicas, aparecendo muitas vezes de forma descritiva em meio a relatos sobre a precarização do ensino público e a sobrecarga docente. A autora identifica obstáculos estruturais severos, como a ausência de recursos materiais, a falta de formação específica e a persistência da polivalência curricular, agravados pelas recentes reformas educacionais e pelo contexto da pandemia. O propósito central do texto é sistematizar esse cenário crítico para fortalecer a luta pela valorização profissional, defendendo que a dignidade laboral do educador é o alicerce indispensável para um ensino de arte humanizador e emancipatório.

Por fim, o artigo *A lei nº 13.006/14 e os livros didáticos de arte: um relato da análise de potencialidades e desafios* de Arthur Marques Jorge e Silemar Maria de Medeiros da

Silva, investiga a implementação da Lei nº 13.006/14, que estabelece a exibição obrigatória de cinema nacional nas escolas, sob a perspectiva de sua presença em livros didáticos de arte. Mediante uma análise qualitativa de quatorze obras, os autores identificaram uma ausência de menção direta à legislação, embora existam diálogos indiretos por meio de temas como linguagem audiovisual e artes integradas. O texto defende que o cinema brasileiro não deve ser usado apenas como ferramenta pedagógica para outras disciplinas, mas sim reconhecido como um patrimônio artístico fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e da identidade cultural dos alunos.

A segunda seção agrupa os artigos que investigam a relação entre a produção artística, espaços expositivos e a práxis pedagógica. Esta seção abre com o texto *A exposição de arte como metodologia: formação estética e cidadã no Ensino Médio*, de Caroline Weiberg, que analisa a exposição de arte como um percurso educativo contínuo, superando a visão da mostra como um simples evento final para transformá-la em uma metodologia de formação estética e cidadã no Ensino Médio. Estruturada sobre a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer, a pesquisa defende que o envolvimento dos estudantes em todas as etapas – da concepção curatorial à escrita reflexiva – gera um estranhamento produtivo que converte a vivência escolar em uma experiência profunda de conhecimento. Por fim, a autora utiliza relatos de egressos para demonstrar que a marca mais duradoura desse processo é a primazia do fazer artístico e colaborativo sobre o produto final, consolidando a exposição como um potente acontecimento formativo e transformador.

O texto seguinte, *Arte contemporânea na sala de aula: uma seleção de obras para material pedagógico*, escrito pelo quarteto formado por Brenda Lima Marmentini, Gabi Venâncio Carvalho, Isabel Rodrigues Horta e Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, apresenta o projeto de pesquisa EFAC (Espaços expositivos de arte contemporânea, diálogos com ambientes virtuais de formação), que desenvolveu um conjunto de materiais pedagógicos voltados ao ensino de arte contemporânea na educação básica para combater a precarização desse conteúdo. Fundamentada na pedagogia histórico-crítica, a iniciativa propõe o uso de 32 pranchas imagéticas organizadas em torno de oito *rupturas*, que conectam obras da tradição histórica a produções atuais de diversas origens geográficas e identitárias. O objetivo central é superar a mera organização cronológica, utilizando os conceitos de historicidade e totalidade para que professores e alunos compreendam as transformações sociais, políticas e técnicas que moldam o campo artístico. Dessa forma, o material busca instrumentalizar os docentes e promover um pensamento crítico e emancipatório nas novas gerações de estudantes.

O terceiro e último texto da seção, *A Bienal do Mercosul e o ensino de artes visuais na Educação Básica: contribuições iniciais para uma formação histórico-crítica*, de Isadora Gonçalves de Azevedo e Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, investiga a Bienal do Mercosul como um recurso pedagógico estratégico para o ensino de artes visuais na educação básica. Fundamentado na pedagogia histórico-crítica, o estudo busca romper com a marginalização da arte latinoamericana nos currículos escolares, propondo a criação

de materiais didáticos que ampliem o repertório cultural dos estudantes. Através de uma rigorosa revisão bibliográfica, as autoras identificam uma forte concentração regional de estudos sobre o evento no Rio Grande do Sul, evidenciando a necessidade de democratizar esse conhecimento para o restante do país. Em última análise, a obra defende que a mediação crítica entre as exposições internacionais e a sala de aula é essencial para promover a emancipação social e a formação de sujeitos transformadores da realidade.

A terceira e última seção, que reúne metade dos textos destes anais, agrupa os artigos que relatam experiências e sequências didáticas realizadas tanto em sala de aula quanto em contextos não-formais. A seção é aberta com o texto *Fragmentos de silêncio: uma instalação artística escolar como espaço de escuta e expressão no contexto da educação, arte e inclusão*, de Marieli Hacke, descreve o projeto *Fragmentos de Silêncio*, uma intervenção artística realizada com estudantes do Ensino Médio que utiliza caixas poéticas para materializar sentimentos e memórias reprimidos no ambiente escolar. Por meio de uma metodologia colaborativa e da perspectiva da a/r/tografia, o texto demonstra que a instalação transforma a escola em um território de emancipação e formação humana integral, onde o silêncio ganha voz e forma estética.

O texto seguinte, *O ateliê de artes na Educação Infantil como um lugar de ensino e aprendizagem*, de Rita de Cássia Trojan de Almeida Bermel, propõe a substituição da rigidez das salas de aula convencionais pelo formato de ateliê, visando transformar a Educação Infantil em um território de estimulação da criatividade. Através do diálogo entre te-

óricos como Dewey, Vygotsky, Saviani e Malaguzzi, o texto defende que o aprendizado ocorre de forma mais profunda quando a criança vivencia a experiência sensível e a autonomia por meio da manipulação de materiais artísticos. Em última análise, o ateliê é apresentado como um laboratório de descobertas, essencial para cultivar o pensamento crítico e a expressão individual desde os primeiros anos escolares.

O próximo artigo, *Vivência sensorial no ensino das artes visuais: contribuições para a inclusão e o desenvolvimento criador*, de Paula Perico Elias e Maria Cristina Da Rosa Fonseca Da Silva, investiga como a vivência sensorial no ensino das artes visuais atua como um motor para a inclusão escolar e o florescimento do potencial criativo em estudantes com diversas habilidades. Fundamentada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia de Vygotsky, a pesquisa argumenta que a exploração dos sentidos e da corporeidade é essencial para transformar a percepção estética em um conhecimento crítico e emancipador.

Na sequência, *"Bombas de sementes" como proposta artística no curso de Artes Visuais – Unesc (Criciúma/SC)*, de Leandro Jung e Angélica Neumaier, detalha um projeto artístico-pedagógico junto a graduandos de Artes Visuais produzem e ativam as "bombas" – esferas de argila e sementes – como ferramenta de intervenção urbana e ambiental. O objetivo central é investigar como a arte pode atuar como uma "artilharia poética" capaz de regenerar ecossistemas e ressignificar o pertencimento dos alunos aos seus próprios territórios. Ao unir ecologia, escultura e performance, o trabalho posiciona o artista como um agente de cuidado e transformação social, transformando o ato de semear

em uma estratégia de resistência e criação de novos modos de habitar o mundo.

O artigo *Quando o rio ensina: experiência de arte-educação e educação ambiental nas margens do Camboriú*, de Amanda Siqueira Torres Cunha, apresenta um relato de experiência sobre o projeto AmbiarTE, uma iniciativa que integra arte-educação e ecopedagogia ao envolver jovens de Balneário Camboriú em atividades práticas no Rio Camboriú. A estrutura do artigo detalha um percurso pedagógico que vai da investigação territorial e coleta de resíduos sólidos até a criação de uma instalação artística em um barco abandonado, transformando lixo em um instrumento de denúncia e poética. Fundamentada em pensadores como Paulo Freire e bell hooks, a obra defende que o ensino da arte deve promover o pensamento crítico e a cidadania ativa, permitindo que os estudantes reflitam sobre a degradação ambiental urbana.

A pesquisa seguinte, *O desenho das crianças: criação de material pedagógico a partir do livro infantil "Por que você desenha?"*, de Ana Clara Santos Oliveira, investiga o papel do material pedagógico lúdico no estímulo ao desenho infantil dentro do contexto escolar, utilizando como base o livro ilustrado "Por que você desenha?", de autoria da pesquisadora. A autora propõe que o ato de desenhar deve ser entendido como um instrumento de conhecimento e expressão subjetiva, estruturado em quatro eixos fundamentais: expressar, experimentar, criar e lembrar. Para validar essa abordagem, foi desenvolvido um kit educativo contendo um jogo de cartas, dados personalizados e roteiros de obras de arte, os quais foram testados por professoras da rede pública

de Santa Catarina. Os resultados demonstram que recursos visuais e interativos não apenas auxiliam na alfabetização estética das crianças, mas também funcionam como dispositivos críticos que permitem aos alunos processar sentimentos e vivências de maneira profunda.

Ainda sobre o tema do desenho, o texto *Desenho afetivo como metodologia de ensino nas Artes Visuais: arte como direito e expressão*, de Priscilla Frago da Silva Porto, analisa uma experiência pedagógica realizada com estudantes de licenciatura em Artes Visuais, centrada no conceito de *desenho afetivo*. A metodologia propõe que os alunos realizem desenhos de observação de objetos carregados de memória e valor emocional, como brinquedos antigos ou heranças familiares, unindo o rigor técnico à expressão da subjetividade. Fundamentado em autores como bell hooks e Edith Derdyk, o texto defende que essa prática transforma a sala de aula em um espaço de humanização e acolhimento, onde o gesto gráfico serve para elaborar sentimentos e histórias pessoais.

Fechando os anais, o texto *O Coletivo COLMEIA (Blumenau/SC) como espaço não formal de educação: resistências, diálogos e memórias*, de José Inácio Sperber, analisa o papel do Coletivo COLMEIA (Coletivo Laboral Multicultural de Experimentações e Intervenções Artísticas) como um espaço não-formal de educação estética, destacando sua capacidade de promover diálogos e resistências artísticas em uma cidade de forte herança germânica. A pesquisa investiga como esse grupo de artistas independentes ocupa locais tradicionalmente elitistas, como o Teatro Carlos Gomes, desafiando a lógica colonial e hegemônica para democratizar

o acesso à cultura contemporânea. Através de uma análise documental fundamentada na teoria de Bakhtin, o autor expõe as tensões discursivas presentes na mídia local, que muitas vezes oscilam entre o reconhecimento do valor do coletivo e a estigmatização de seus integrantes.

Parafrazeando os professores Jung e Neumaier, esperamos que estes anais, e o Colóquio de forma geral, atuem como “bombas de sementes pedagógicas”, atuando como dispositivo de partilha de vivências e estabelecimento de vínculos ao longo de nosso estado, e que cada vez mais professores de arte se sintam convidados a juntar-se a nossos próximos Colóquios. Boa leitura!

Gabriel Souza Coelho

Fevereiro de 2026



Seção I

Políticas Públicas, Formação e Trabalho Docente

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO IFSC TUBARÃO: UMA EXPERIÊNCIA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE

nas áreas da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008)

Patricia Nunes Martins¹

Resumo: Este relato de experiência trata da oferta de um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) em Metodologias Para o Ensino de Artes no Campus Tubarão do IFSC, em 2024, destacando a importância da capacitação docente conforme a missão dos Institutos Federais. O curso de 40 horas, voltado para "estudante-professoras" (pedagogas ou graduandas em Arte), buscou promover reflexão e atualização em sintonia com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Um significativo desafio administrativo surgiu com a oferta: o curso era híbrido (com encontros presenciais obrigatórios), mas foi erroneamente anunciado como EaD. A divulgação nacional do FIC levou a uma alta procura (60 inscritos), porém, a correção da informação resultou na desistência da maioria, finalizando a turma com apenas cinco estudantes. O projeto exigia um Laboratório de Arte para o "fazer artístico", considerado indissociável da teoria no ensino de arte (referenciando a Abordagem Triangular). A inexistência do espaço obrigou uma força-tarefa liderada pela gestão do *campus* para coletar mobiliário e adaptar uma sala. Essa ação não só permitiu a oferta do FIC, mas também estabeleceu um Laboratório de Arte permanente para futuras turmas de ensino médio, marcando um reconhecimento institucional da necessidade de espaços adequados para o ensino de Artes. Durante o curso, houve a necessidade de adaptação do curso para atividades práticas como o estudo do círculo cromático e uma atividade em espaços de arte local como o Museu Willy Zumblick adaptando o curso e possibilidades de ampliação do repertório cultural das estudantes-professoras. Como resultados, o campus Tubarão conta com um espaço permanente para aulas de arte e demais atividades práticas, e demonstrou uma lacuna na formação de professores de arte da região que raramente tem espaços e materiais para desenvolver o fazer artístico e a experimentação de técnicas e materiais fundamentais para o ensino de arte nas escolas da região.

Palavras-chave: Ensino de arte, Formação de professores; EBTT

1 Introdução

Os institutos federais de educação segundo sua lei de criação, a Lei 11.892/2008, têm como finalidade em sua legislação, a oferta de cursos de qualificação profissional em todos os níveis de escolaridade, em especial levando em conta os arranjos locais e as necessidades regionais de for-

Sendo a oferta com ampla divulgação, sempre gratuitos e ministrados pelos mesmos docentes que atuam nos cursos de educação de jovens de adultos, cursos integrados, cursos de graduação e pós-graduação. Dentre essas ofertas, os Institutos Federais devem ofertar vinte por cento de seus cursos para formação de professores. Assim, cada campi também pode criar e ofertar cursos personalizados para atender demandas pontuais, de curta duração e com certificação. Esses cursos são chamados FICs (Formação Inicial e Continuada) com diversas linhas de formação e esse relato de experiência traz a vivência de um curso FIC de metodologias de ensino de Arte no campus Tubarão, sul de Santa Catarina. Em 2023 o IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina) recebeu novas vagas docentes do governo federal e com isso ampliou a oferta de cursos técnicos integrados ao nível médio, oportunizando a chamada de docentes da área propedêutica. O campus Tubarão foi um dos campi contemplados com essa nova oferta que iniciariam em 2025; dessa forma, no ano de 2024 foi possível a oferta de cursos de curta duração em diversas áreas da propedêutica com intenção de formação de formadores, portanto os cursos de metodologias de ensino foram amplamente ofertados e dentre eles, o curso de metodologia de ensino de artes, tema desse relato.

O projeto do curso já estava aprovado pela instituição para ser ofertado em qualquer um dos vinte e três campi do IFSC e foi criado a partir de uma demanda anterior no

¹ Professora efetiva de Artes Visuais no IFSC, câmpus Tubarão. Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, especialista em Educação a Distância, mestra em Educação e doutoranda em Educação. Email - patricia.martins@ifsc.edu.br

campus Criciúma e pode ser replicado e adaptado para a cidade de Tubarão. O curso chamado Formação Continuada em Metodologias Para o Ensino de Artes com o total de quarenta horas com encontros semanais de quatro horas com certificação.

2 Desenvolvimento Teórico-Metodológico

Apesar de ser um curso de formação, as estudantes foram consideradas como colegas de profissão, trazendo uma perspectiva de troca para o curso e por isso tratarei como “estudante-professora”, sendo elas ou pedagogas ou finalizando graduação em Arte.

Sobre o projeto do curso, seu projeto político pedagógico cita os Parâmetros Curriculares Nacionais buscando apoio para “por meio de um ensino não fragmentado, compartimentalizado e descontextualizado, buscando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade.” E como aspiração, que o curso proponha um espaço de articulação do conhecimento por meio de novas tecnologias, dos saberes distintos da área para uma didática criativa e melhorar os processos de ensino aprendizagem. Seu objetivo cita a promoção da reflexão e atualização sobre as diferentes concepções de arte e seu ensino na contemporaneidade; almeja desenvolver o espírito de pesquisa, o hábito de estudo e experimentação necessária para a sistematização do conhecimento histórico e filosófico da arte e da educação, buscando assim dar subsídios

ao estudante do curso a analisar criticamente as diferentes tendências de ensino de arte.

Como um perfil desejável ao egresso, o projeto do curso apenas descrevia o desenvolvimento de habilidades e competências específicas para atuação em sala de aula na unidade curricular “artes” sem mencionar para qual linguagem ou se todas as linguagens artísticas, porém ao observar as referências bibliográficas, há uma tendência para artes visuais.

O curso foi ofertado como modalidade híbrida com encontros presenciais mas também com carga horária mediada pela plataforma Moodle o que em termos administrativos da oferta causou um grande equívoco pois a nomenclatura do curso no edital está como “modalidade EaD” porém no projeto há a obrigatoriedade de três encontros presenciais, dessa maneira houve um número expressivo de matrículas no site do IFSC para esse curso que oferece cinquenta (50) vagas e teve sessenta (60) inscritos, a maior procura que tivemos no campus naquele momento para cursos FIC sem uma vinculação com as instituições de ensino locais, pois o curso de arte foi ofertado para todo o Brasil via site institucional. Portanto, ao perceber essa procura, foi necessário encaminhar um *email* institucional para os inscritos avisando que o curso teria carga presencial apesar do que constava (erroneamente) no título, uma vez que ao analisar o perfil dos interessados notamos candidatos de várias regiões do Brasil e que ao serem contatados, desistiram da candidatura. Dessa forma, a turma teve um declínio de sessenta candidatos

para apenas nove e depois somente para cinco estudantes.

No âmbito de infraestrutura, houve uma outra questão importante que não foi considerada no momento da abertura da oferta: o projeto do curso tinha como um dos requisitos, um laboratório de arte, uma sala adaptada com materiais e mesas coletivas para que fosse possível realizar estudos e experimentos plásticos a partir dos textos e propostas de trabalho. O fazer artístico é indissociável da teoria para o ensino de arte. Invoco Ana Mae Barbosa em diversos de seus textos clássicos quando propõe a Abordagem Triangular em seu pilar conhecido como “fazer artístico” quando o estudante internaliza os conhecimentos sobre Arte e devolve em obras plásticas, musicais, gestuais, como parte intrínseca da aprendizagem em arte. A manipulação de materiais, a produção simbólica e expressiva através do uso de técnicas e interligação com seu repertório social e cultural atingem a plenitude da aprendizagem em arte através do fazer. Por isso um espaço adaptado e acervo de materiais para o ensino de arte não deve ser compreendido como opcional mas é a condição para sua existência no currículo e um direito do estudante.

Foi então que em conjunto com a chefia do departamento administrativo do campus, na pessoa do administrador Robson Vieira Rodrigues que junto ao diretor do campus à época, professor Henri Carlo Belan, iniciaram uma força tarefa no campus para constituir uma sala com espaço e materiais que possibilitassem a oferta do curso. Assim, em alguns meses, coletamos mobiliário de diversas salas e lim-

peza de espaços, para criar o laboratório de Arte do campus Tubarão. Essa foi uma ação de reconhecimento da necessidade de um espaço adaptado para ensino de Arte, pois o laboratório foi utilizado para acomodar os estudantes de ensino médio que ingressariam já no ano de 2025 para as aulas de artes visuais.

Figura 1: Fotografia da adaptação de uma sala para laboratório de Arte.²



Fonte: acervo da autora

² Da esquerda para direita: Sr. Zilmar Nunes Sezino, terceirizado; professor Henri Carlo Belan diretor; Sandro Silva de Andrade, anistiado no campus Tubarão e em primeiro plano, Patricia Nunes Martins, professora Artes Visuais do campus.

O destaque a esse trabalho coletivo para que o laboratório de Arte existisse como espaço formativo primeiro para atender a área de Arte, mas que todos os cursos são beneficiados para estratégias de ensino diferenciadas, práticas de socialização e apoio para diversos cursos. Portanto, esse trabalho realizado entre gestão e servidores é de extrema importância para a valorização de todos os trabalhadores da escola, que demonstra o compromisso de todos com a educação e naquele momento, com o ensino de arte.

Figura 2: fotografia do laboratório de Arte do campus Tubarão

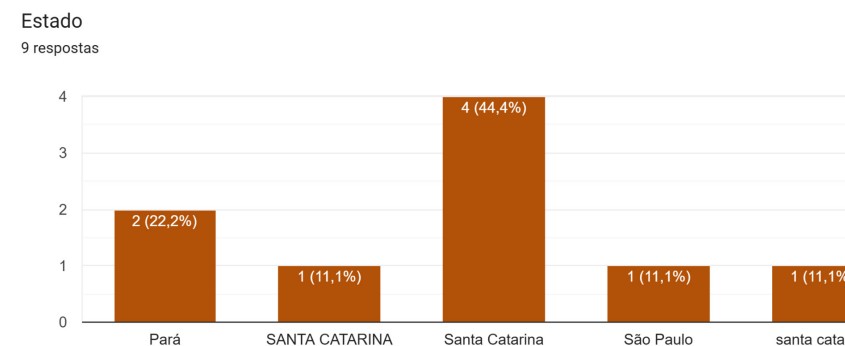


Fonte: acervo da autora

Com a questão da adaptação física contemplada, segui para o planejamento do ambiente virtual de apoio ao curso. Ao iniciar o Moodle, fiz um questionário de reconhecimento dos estudantes e ainda haviam matriculados de ou-

tros Estados, como podemos perceber nas respostas.

Gráfico 1: Matriculados por Estados



Fonte: elaborada pela autora

Algumas perguntas do questionário trataram sobre expectativa sobre o curso, sobre o que entendiam sobre o papel da disciplina de Arte no currículo escolar e obtivemos algumas respostas como A1 “ ***A disciplina de Arte desempenha um papel importante, não apenas como um conteúdo ou linguagens, mas como uma forma de expressão única. É essencial que a Arte seja reconhecida como uma disciplina fundamental no sistema educacional***” essa estudante-professora nos mostra sua percepção de arte como conteúdo curricular, como campo do conhecimento formal e também a produção artística como expressão. Em A2: “***Muito importante, pois tira a venda dos olhos, proporcionando uma visão ampla e crítica na atual sociedade. Diminuindo a alienação social.***” aqui a estudante- professora nos traz uma perspectiva de consciên-

cia social, leitura de mundo e potência para a transformação individual e coletiva na sociedade. Em **A3**: ***“A arte faz que os estudantes tenham um olhar diferente com mundo... traz a sensibilização, conhecer uma história através das imagens, dança, a música ou teatro”*** o depoimento nos evoca o conhecimento sobre as linguagens artísticas como diferentes faces de um prisma, cita o caráter narrativo da arte e o conhecimento do mundo através do sensível. Outras respostas perpassam também para o caráter de bem-estar, de cura emocional que a Arte pode favorecer e de transformação de vidas.

Quando perguntadas sobre o que desejam que a sua aula de arte produza em seus estudantes, a pergunta teve a intenção de trazer compromisso e consciência nas estudantes-professoras sobre sua responsabilidade como arte educadoras e as respostas foram: **A1** ***“CONHECIMENTO”*** assim, em caixa alta e direta. Em **A4** ***“Que seja prazeroso, que consiga expressar emoções, desenvolver seu próprio raciocínio, que por muitas vezes estão presos e só precisa de uma oportunidade para liberdade”***. Para essa estudante-professora, emoção e raciocínio se complementam na disciplina de arte. Para **A5** ***“Desejo que meus estudante quebre o conceito que arte é apenas desenhos...é muito além, quero que cada um encontre sua sensibilização na dança, teatro, música ou nas artes visuais.”*** É possível que nessa frase tenhamos a percepção daquilo que sabemos do cotidiano escolar com poucos materiais a disposição do professor de arte, que acaba se restringindo

à técnica de desenho como única opção para suas práticas educacionais artísticas.

O curso iniciou com encontro online na abertura da sala virtual e quinze dias depois, o primeiro encontro presencial. Nesse encontro presencial já houve mais desistências restando apenas cinco estudantes- professoras, quase todas da região de Tubarão e Laguna, pedagogas e em licenciamento em Arte, com exceção de uma estudante formada em Design que se matriculou no excedente de vagas, embora a justificativa da oferta do curso tenha sido preferencialmente para docentes de arte nas redes estaduais e municipais da região de Tubarão.

A sala virtual foi construída tentando seguir a ordem de um livro sendo navegada de cima para baixo com ordenação das sequências das aulas e suas atividades, essa localização na interface do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para que fosse fácil a localização das atividades e textos. Esse planejamento no AVA favorece a compreensão desse espaço como uma interface social, como Filatro (2008) aponta:

Com a proliferação das tecnologias colaborativas, hoje temos cada vez mais desenvolvidas as interfaces sociais, que possibilitam ao computador ser visto como um espaço de encontro entre as pessoas, e as interfaces semânticas, que permitem a organização o armazenamento, a pesquisa e a recuperação das informações não mais a partir de sua localização espacial, mas sim de seus significados (p.86).

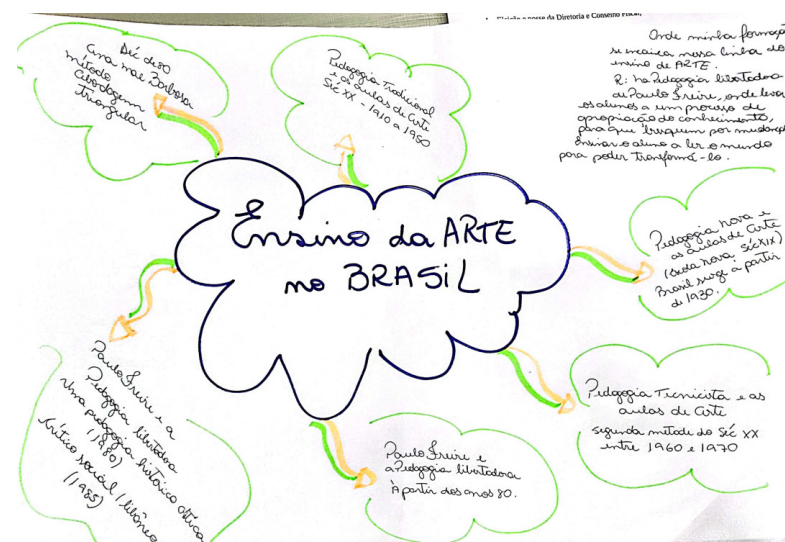
De fato, a organização pedagogicamente intencional do AVA pode ser um grande apoio aos encontros presenciais e uma aula introdutória para demonstrar as funcionalidades do ambiente evita a frustração e sensação de exclusão por parte dos estudantes pois, é corriqueiro que estudantes dessa modalidade FIC não tem o hábito de utilizar e naquele contexto foi importante uma parte do nosso primeiro encontro ser destinado à exploração do ambiente virtual. Assim, como planejado, o primeiro encontro presencial foi todo utilizado para que os estudantes conhecessem o campus, os ambientes e finalmente apresentação do plano de ensino e como transitar pelo moodle. E foi recorrente nas falas desse dia que estavam com extrema dificuldade de acesso ao Moodle pelo celular.

Foi solicitado às estudantes que se apresentassem na ferramenta “fórum” foram compartilhados e pude como professora do FIC, avaliar as escolhas dos textos e atividades mais adequadas àquela turma, dessa forma, em razão de uma das estudantes ser mãe atípica e todas as demais terem formação em pedagogia mas cursando “artes” à distância em diferentes universidades, tive a sensibilidade de retornar às metodologias de ensino básicas, revisitando a história da arte educação por textos, e aula expositiva, utilizando como base suplementar o livro de Ferraz e Fusari (1999) percorrendo linearmente o ensino de arte no Brasil desde o império, pedagogias tradicionais, libertadora, abordagem triangular e encerramos com a cultura visual.

A seguir, como atividade, solicitei que pensassem,

onde elas se localizaram em suas práticas no ensino reportando através de um mapa mental, com a intenção de avaliar o letramento digital e as soluções visuais que encontrariam para traduzir o pensamento e consciência de suas práticas em um esquema visual.

Figura 3: mapa mental produzido por uma estudante-professora



Fonte: Moodle do curso

Destaque para as respostas bastante similares de duas estudantes-professoras: Onde a minha formação e prática se encaixam na linha do tempo do ensino de Arte: **A1 “Na pedagogia libertadora de Paulo Freire, onde leva os alunos a um processo de apropriação de conhecimento para que busquem por mudanças. Ensinar o aluno a ler o mundo para poder transformá-lo.”** A intenção de apro-

priação de conhecimento que gera transformação e em **A2**: **“Considerando esses períodos, percebo minha prática mais alinhada com a Pedagogia Libertadora, que enfatiza o diálogo, a consciência crítica e a valorização da expressão criativa e da diversidade cultural. Busco promover um ambiente de aprendizagem participativo, onde os alunos sintam-se livres para explorar e expressar suas ideias incentivando a reflexão e a autonomia. Além disso busco integrar elementos interdisciplinares e contextualizar o ensino de arte no mundo contemporâneo, reconhecendo seu potencial transformador de sua relevância para a compreensão e intervenção na sociedade”**

Figura 4: Mapa mental usando ferramentas digitais



Fonte: Moodle do curso

de ferramentas digitais para criação dos mapas mentais em diferentes níveis, ambas com objetivos da atividade alcançados, porém com diferentes habilidades de uso das tecnologias, o que pode ser uma oportunidade para oferta de cursos para uso de ferramentas digitais de apresentação.

Na sequência, ofereci três artigos para discussão, para que práticas de busca de artigos acadêmicos se torne um hábito, assim como a aproximação desse gênero textual como pertencente à área de arte e como subsídios para que as estudantes-professoras tenham segurança em realizar seu planejamento de aulas sem necessariamente depender dos livros didáticos. Um dos artigos para complementação da aula expositiva foi sobre o ensino de arte no Brasil de Lavelberg (2014), que trouxe discussões importantes de contextualização, um artigo para provocação de discussão sobre arte na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de Peres (2017); e como uma das estudantes relatou que era mãe atípica, eu trouxe o artigo de Gzjik (2014) que trata da importância da Arte na educação especial.

Falamos rapidamente em sala sobre os artigos e percebi que estando no laboratório de Arte, as estudantes-professoras não paravam de olhar para as prateleiras com materiais como tintas, pincéis, giz pastel, tesouras e diversos papéis então interrompi novamente a sequência da aula e deixei que elas explorassem o acervo tirando dúvidas sobre como compramos materiais no IFSC, como eu utilizava, quais cuidados deveríamos ter com cada um deles, e sobretudo alguns exemplos do que eu já havia feito pois eu havia

As imagens também demonstram acesso e domínio

guardado alguns trabalhos de alunos para ilustrar técnicas e conteúdos trabalhados.

Esse é um momento que pode não ser comum entre docentes: a consciência de que a experiência acumulada nas práticas em sala também são conhecimento. Para Shulman (2015), psicólogo educacional norte americano, os saberes dos professores se dividem em: Conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral (gerenciamento e organização de sala por exemplo), conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo (que o autor diz ser um conhecimento específico do professor que dá a aula sobre aquele conteúdo), conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento de contextos educacionais (as dinâmicas dos grupos em sala, possibilidades de organização de gestão e financiamento dos sistemas educacionais, características das comunidades do entorno da escola) e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e sua base histórico-filosófica.

Portanto, ao deixar as estudantes-professoras conhecerem os materiais disponíveis, percebi que não havia familiaridade com tintas, pincéis e outros materiais além de lápis de cor, e diante da euforia que apresentaram, inverti a sequência didática e baseada em relatos das minhas experiências como professora de arte, resolvi explicar como um círculo cromático é construído e para minha nova surpresa, apenas a estudante-professora que era graduada em design tinha alguma lembrança sobre esse exercício e fizemos a construção de um círculo cromático rapidamente que foi

bastante replicado por elas em suas escolas.

As conversas nesse momento foram importantes para que trocássemos estratégias de organização de sala como deixar antes potes com água sobre as mesas antes do início da aula, tintas em pequenas quantidades, estimular a compra de materiais por grupos, finalizar a aula alguns minutos antes para limpeza do espaço, além de dicas de uso de cada tipo de pincel, experimentação de tintas e quantidade de água, troca de informações sobre como era o espaço de trabalho entre nós, espaço da arte no currículo das escolas e outras trocas de vivências em sala.

Ao final desse encontro, planejamos o último momento juntas e foi sugerido por uma delas que fossemos visitar o museu da cidade como atividade do curso, então uma das estudantes que atuava na cidade fez a aproximação com a administração do museu e solicitamos uma visita guiada. Um servidor da prefeitura nos recebeu com muita satisfação, em uma noite de sexta feira que chovia torrencialmente, e todas foram. Ele, que também é músico atuante na região, fez a mediação entre as obras de pintura e escultura do artista e na sequência fizemos uma atividade de leitura de imagem. Anteriormente deixei um artigo no ambiente virtual para ser lido antes da visita que trata de métodos para leitura de imagem (ARAUJO, 2013) e de maneira leve dirigi o olhar das estudantes-professoras primeiro como elas mesmas viam as obras, os elementos visuais, o tema, as técnicas, a história e a narrativa das obras de Willy Zumblick, artista tubaronense.

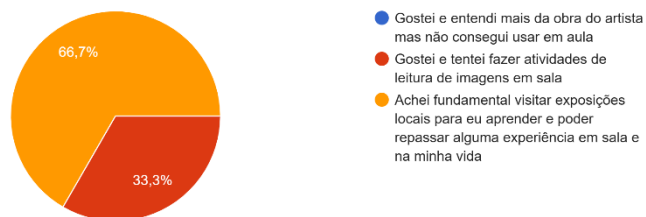
Figura 5: registro da visita ao museu Willy Zumblick em Tubarão/SC



Fonte: acervo da autora

Gráfico 2: Formulário de avaliação do curso

Sobre a visita ao museu Willy Zumblick.
3 respostas



Fonte: elaborado pela autora

A visita técnica foi avaliada pelas estudantes-professoras como fundamental para o ensino de arte, relatando que realizaram atividades de leitura de imagens em sala de aula em suas escolas demonstrando que mesmo um curso tão rápido de baixa carga horária para o seu objetivo, conseguiu trazer experiências proveitosas e encorajadoras para ampliação de repertório de aulas e diversidade de atividades.

A atividade de visita técnica não estava prevista no curso e foi de interesse e proposta genuína da turma, demonstrando que o andamento das aulas foi acolhedor e dinâmico possibilitando a troca de autoria entre nós.

3 Conclusão

A oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), como o curso de Metodologias Para o Ensino de Artes no Campus Tubarão em 2024, evidencia a responsabilidade da instituição em atender a demandas de qualificação profissional, conforme estabelecido pela Lei 11.892/2008. No entanto, o processo, que deveria ser um fluxo simples de acesso à formação, revela uma série de fragilidades na comunicação, gestão e infraestrutura.

O acesso da comunidade às oportunidades de formação enfrenta desafios conhecidos, como a dificuldade com o site institucional na divulgação dos editais, além da falta de hábito de leitura de documentos oficiais como editais. Um erro de comunicação na oferta do curso de Artes – divulgado como EaD (Educação a Distância) quando, na verdade,

exigia encontros presenciais— foi o principal entrave. Essa divergência causou uma queda drástica no número de estudantes, de sessenta (60) inscritos de todo o país para apenas cinco (5), demonstrando como a clareza na informação é crucial para democratizar o acesso, porém depois de matriculadas, o êxito foi de cem por cento, todas realizaram o curso até o fim.

Outra questão foi a inadequação da plataforma Moodle para o acesso via dispositivos móveis. A maioria das estudantes, que acessava por celular, encontrou um ambiente digital pouco amigável, resultando em frustração e na preferência pela entrega de atividades por meios alternativos, como o papel ou aplicativos de conversa.

No âmbito pedagógico, é evidente a necessidade de reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do FIC de Artes. É crucial que o curso declare claramente seu caráter híbrido, amplie sua carga horária e inclua metodologias contemporâneas como Pesquisa Baseada em Arte de Irwin (2023), e trazendo a pedagogia histórico-crítica – o viés filosófico educacional do IFSC – para o centro da discussão também em Arte Educação.

As estudantes do curso, em sua maioria alunas de licenciaturas (muitas na modalidade EaD sem polos de prática), demonstraram uma avidez por experimentação de materiais, práticas mediadas e aulas práticas, evidenciando uma carência formativa em suas graduações.

Nesse contexto, o IFSC, com seu corpo docente altamente qualificado (muitos com formação plena em universi-

dades públicas), tem a responsabilidade social e a urgência de ocupar esses espaços de formação de formadores. É imperativo que o poder público ofereça cursos gratuitos de alta qualidade, que priorizem o acolhimento, a experimentação e a participação direta nas necessidades de profissionalização da sociedade.

A experiência do Campus Tubarão, ao mobilizar a gestão para criar um Laboratório de Arte visando atender às exigências do curso e, por extensão, às futuras turmas integradas, demonstra o reconhecimento institucional de que o "fazer artístico" é indissociável da teoria e exige infraestrutura adequada, reforçando o compromisso com a qualidade da formação. A mim, fica a responsabilidade de permanecer me qualificando para oferta regular de cursos em arte educação, para criação de comunidades de troca que façam diferença no ensino de arte na região.

Referências

ARAUJO, G. C.; OLIVEIRA, A. A. Sobre métodos de leitura de imagem no ensino da arte contemporânea - doi: 10.4025/imagenseduc.v3i2.20238. **Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 70-76, 13 jun. 2013. Acesso em: 24 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11892&ano=2008&ato=421MzYU5UNR-pWTc62>. Acesso em: 24 set. 2025.

BRASIL. Resolução CEPE/IFSC Nº 61, de 14 de junho de 2017. Disponível em: <https://sipac.ifsc.edu.br/sigaa/verPro->

[ducao?idProducao=3801985&key=8dfdcd5a3a9a8b4fe-933fb0795ed9e67](https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p47-56). Acesso em: 24 set. 2025.

FERRAZ, Maria Heloisa; FUSARI, Maria de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FILATRO, Andrea. **Design Instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

GZGIK, Maricleide; ARRUDA, Gisele. A Importância do Ensino da Arte na Educação Especial. **III Congresso Nacional de Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas–III CONAPE Francisco Beltrão/PR**. 2014. p. 1-10. Acesso em 24 de set de 2025.

IABELBERG, Rosa. O ensino de arte na educação brasileira. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 100, p. 47–56, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p47-56. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/76165>.. Acesso em: 25 set. 2025.

IRWIN, Rita; DIAS, Belidson. **Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia**. UFSM: 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo, Loyola, 1985.

PERES, José Roberto Pereira Peres. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**. v. 1, n. 1. Disponível em: <https://portales-piral.cp2.g12.br/index.php/revistaddav/issue/view/85>. Acesso em: 24 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Para uma pedagogia coerente e eficaz. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo, Cortez; Campinas: Autores Associados, 1980.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, jun. 2015. DOI: 10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293. Acesso em: 24 set. 2025.

UMA JANELA PARA POLÍTICAS DE ARTE E CULTURA NOS IFS: REGULAMENTAÇÃO PREGRESSA

Juliana da Cruz Mülling (UFRGS/IFRS)¹

Resumo: Esse capítulo tem por objetivo apresentar as Políticas de Arte e Cultura (PACs) dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como formulações resultantes de uma janela de oportunidades constituída por suas principais regulamentações pregressas. As PACs estão alocadas nos setores de extensão, acionando os sentidos de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, ancoradas principalmente no Plano Nacional de Cultura, na Política Nacional de Extensão, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e em deliberações específicas dos atores em seus contextos locais. O trabalho integra a pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apoiado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Sua metodologia conta com levantamento documental e análise de conteúdos. Por fim, as considerações são no sentido de que as regulamentações pregressas contribuem para os fluxos de problema, de soluções e de clima organizacional a serem alinhados para o acionamento de janelas de oportunidades para o surgimento das PACs nos IFS, segundo o modelo de John Kingdon.

Palavras-chave: Políticas culturais. Extensão cultural. Arte e cultura. Janela de Políticas.

1 Introdução

Este texto apresenta parte da contextualização do trabalho de doutorado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o qual foi motivado pela constatação de publicações de Políticas e Planos de Arte e Cultura (PACs) nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), sobretudo a partir de 2015. Esses documentos contemplam as problemáticas de financiamento da

educação pública, da formação de professores, das especificidades da arte na educação escolar e acadêmica que atravessam a docência em todas as etapas da educação básica e superior, bem como os ciclos de produção, difusão e consumo dos sistemas de arte. A pesquisa conta com o apoio do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS).

O cenário nacional de crescimento da extrema direita e a extinção MinC, em 2018, não frearam o posicionamento dos IFs – e talvez o tenha impulsionado – em defesa das liberdades de expressão, da democracia e dos direitos culturais. Assim, as publicações representam um fenômeno recente e significativo, amplamente fundamentadas na legislação nacional, produzidas sobretudo no período da pandemia COVID-19, entre 2020 e 2022. Demonstram afiliação discursiva com as políticas de democratização da cultura e da educação, iniciadas pelo governo do presidente Lula em 2008, incluindo a criação da própria Rede Federal, com a Lei nº 11.892/2008, entre outras (Fagnani, 2011).

Esse capítulo tem por objetivo abordar os conteúdos das principais resoluções pregressas a que as PACs fazem referência, situando como esse conjunto de normas atua na configuração de uma janela de oportunidades (Kingdon, 2006; Wu et al, 2014) para a formulação de ideias para a arte e a cultura junto às Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES)², destacando o recorte dos IFs. Para isso, a partir do levantamento documental e da análise de conteúdo (Bardin, 2016), situa os primeiros sobre as publicações de PACs pe-

¹ Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora de Artes do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). E-mail: juliana.mulling@gmail.com

² Referências à IPES são abrangentes às Universidades e aos IFs.

los IFs, demonstrando a significância do *corpus*, em seguida apresenta o conjunto de leis e normas citadas direta e indiretamente, sintetizando-as como janela de oportunidades política para a pauta.

2 Primeiros Dados

A pesquisa considerou o levantamento de resoluções aprovadas pelos Conselhos Superiores (CONSUP) dos IFs e Instruções Normativas (INs) provenientes de suas Pró-Reitorias, constatando que a origem dos processos das Políticas relacionadas ao âmbito artístico cultural provem dos setores de extensão. Até março de 2025, dos 38 IFs em atividade, 17 apresentavam Políticas de Arte e Cultura ou Núcleos de Arte e Cultura (NACs) institucionalmente regulamentados, o que corresponde a 45% das instituições. Cabe destacar que não foram considerados os Colégios e Universidade que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), por suas diferenças estruturais e pela dimensão da pesquisa.

Dos IFs que não publicaram documentos específicos para arte e cultura (21), 4 tem nas próprias nomeações de suas “Pró-Reitorias de Extensão” o adicional “Cultura” (IFNMG, IF SertãoPE, IFSP, IFSudesteMG e IFSul); e 9 apresentam junto às PROEX coordenadorias ou diretorias de Arte e Cultura – por vezes, associadas a outras funções como comunicação, cidadania, esporte e lazer ou memória e patrimônio (IFAC, IFAP, IFMG, IFPE, IFS, IFSudesteMG, IFSul, IFSulMG, IFTO. Logo, há uma intencionalidade na

promoção do setor artístico cultural entre os IFs, que se expressa em 80% das estruturas organizacionais.

O levantamento dos documentos dos 17 IFs se deu através dos sites institucionais, assim como as informações sobre o organograma das Pró-Reitorias de Extensão, os quais foram consultados também por e-mail institucional. A análise de conteúdo (Bardin, 2016) está sendo desenvolvida sobre o *corpus*, sob a perspectiva conceitual do campo de análise de políticas públicas (Müller e Surel, 2002, Wu *et al*, 2014). Os textos estão sendo trabalhados do programa NVivo 15, com licença disponibilizada pela UFRGS, o qual instrumentaliza a análise qualitativa dos dados textuais, qualificando a identificação de unidades de contexto e objetivando a codificação e a categorização das unidades de análise.

Com base no referencial teórico, o processo de formulação das políticas vem sendo estudado em relação ao conjunto de normas institucionais estabelecidas como regras que balizam os comportamentos dos atores institucionais. Os atores interpretam as regras de forma ativa, significando seus referenciais individuais e coletivos em suas tomadas diárias de decisão durante a implementação das políticas, conforme Müller (2018), Capella (2018) e Lotta (2019). Assim, as políticas públicas apresentam paradigmas, crenças e referenciais (ideias) que se conectam com estratégias de intervenção sobre a realidade para geração de consequências esperadas. Esse planejamento é condicionado pelo *status quo*, ao passo que pode contribuir para sua manutenção ou disruptura, ou para a reprodução das desigualdades so-

ciais, conforme Bourdieu (1992). Para isso, passam pelas decisões dos implementadores a reprodução de padrões e modelos adotados ou a criação de novas estruturas, influenciadas por sua margem de liberdade. No caso das PACs, os critérios subjetivos adotados para validação de manifestações culturais, sua alocação orçamentária ou seu uso como marketing institucional podem ser estratégias vinculadas a diferentes objetivos.

Na implementação, o processo decisório tem continuidade, sobretudo quanto maior seja a abertura de interpretação para tomada de decisão discricionária (Lotta, 2019). A discricionariedade é justamente o poder de interpretação exigido dos atores institucionais para aplicação das políticas em altos níveis de complexidade, solucionando situações imprevistas e ambíguas. Na sequência da pesquisa, as estratégias e instrumentos de intervenção sobre as realidades locais das instituições são os pontos a serem observados nos objetivos, metas e demais campos textuais, assim como a criação de infraestrutura e monitoramento das PACs.

Os conteúdos até então analisados para a extensão artístico cultural no contexto dos IFs fundamentam seu processo formulatório às normativas pregressas para a educação básica, técnica e superior e para a cultura. As regulamentações nacionais e locais, bem como as demandas que surgem nas comunidades, criam novos problemas para as instituições e se conectam com novas ou velhas alternativas de soluções, sempre conectadas com essas normas. As normas pregressas criam, assim, cardápios de ideias dispo-

níveis e legitimadas para os formuladores de políticas, nos termos de Kingdon (1995), ou seja, direcionam para alternativas previamente selecionadas como referenciais válidos para solução dos problemas que se impõem.

A próxima seção apresenta resumidamente as principais leis e normas identificadas para a conformação do cenário que impulsiona a criação das PACs, ainda que não sejam citadas diretamente nos documentos. Esse cardápio apresenta orientações às instituições, as quais podem ser utilizadas como recursos do fluxo de soluções, e também apresenta imposições que constituem a representação do fluxo de problemas que a instituição deve responder. Na sequência, esses termos serão melhor esclarecidos, a partir do conteúdo das normas apresentadas.

3 Regras pregressas: o cardápio de ideias

Rubim (2019) afirma que a potencialidade democrática da arte e da cultura se faz nas IPES independente da extensão, justamente porque essas instituições reúnem públicos potencialmente distintos fora delas. Não obstante, as regras pregressas analisadas a seguir constituem o cardápio de ideias que alimenta o fluxo de soluções direcionando a arte e a cultura para o setor da extensão. Esse cardápio viabiliza a constituição da janela de oportunidades quando alinhado aos fluxos da representatividade do problema e do clima organizacional, como será apresentado posteriormente.

Na extensão, o impacto cultural das instituições passa a ser compreendido estrategicamente para a “sistemática

de interação dialógica entre a Universidade e a sociedade” (PNEU, 2012, p. 20). Desde os anos 90 a atuação do Fórum dos Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX) registra a inserção da cultura como diretriz de suas ações e o trabalho em busca da superação da atitude assistencialista associada à extensão (Gadotti, 2017). A construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como tríade da formação superior, conforme os preceitos constitucionais, corrobora o compromisso da produção de conhecimento acadêmico voltado para a sociedade, de acordo com os princípios freirianos (Freire, 1983).

o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações (Freire, 1983, p. 22).

A extensão, portanto, passa a ser vista como área de produção de conhecimentos potencializados pelas relações com o mundo. Para tanto, os direitos culturais, também previstos na Constituição Federal de 1988, e as diferentes visões de mundo se fazem inerente às instituições e às comunidades em uma perspectiva antropológica, ou seja, envolvente de toda as práticas culturais.

Dentre as práticas culturais para a indissociabilidade e a dialogicidade, segundo Arruda (2018), a extensão tem investido no campo da arte e da cultura, buscando abrir a universidade para o acolhimento da diversidade e a difusão das instituições, reforçando a justificativa de sua existência pelo

fortalecimento da participação social. A dialogicidade com a diversidade cultural é uma necessidade para manutenção das instituições diante da emergência de identidades plurais que se afirmam como novos públicos para os variados setores das políticas e mercados.

A valorização da diversidade no âmbito das IPES dialoga diretamente com o paradigma global, adotado pela União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), desde os anos 1970, que importa para as instituições a sistemática de acolhimento e produção da diversidade. Esse paradigma promove a democratização ancorada na promoção do acesso via sistemas de produção, difusão e consumo artístico cultural.

Artigo 1 – A diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. [...] Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser **reconhecida e consolidada** em benefício das gerações presentes e futuras.

Artigo 9 – As políticas culturais, catalisadoras da criatividade

As políticas culturais, enquanto assegurem a livre circulação das idéias e das obras, devem criar condições propícias para a produção e a difusão de bens e serviços culturais diversificados, por meio de **indústrias culturais** que disponham de meios para desenvolver-se nos planos local e mundial. Cada Estado deve, respeitando suas obrigações internacionais, definir sua política cultural e aplicá-la, utilizando-se dos meios de ação que julgue mais adequados, seja na forma de apoios concretos ou de marcos reguladores apropriados. (UNESCO, 2001. Grifos da autora.)

Assim, o reconhecimento dos valores da diversidade na perspectiva antropológica cultural, é produzido na implementação de práticas definidas por sistemas sociológicos da cultura, configuradas no atual um modelo de vida capitalista neoliberal. A consolidação da diversidade atravessa além do seu reconhecimento, a sua prática. Para tanto, esse paradigma se viabiliza pela ação do Estado em sistemas culturais organizados, conforme Botelho:

[...] refere-se a um conjunto diversificado de demandas profissionais, amadoras, políticas e econômicas, o que a torna visível e palpável. [...] Essa cadeia é dependente de um circuito organizado que cubra as diversas etapas de criação, circulação e fruição de bens artísticos e culturais (Botelho, 2016, p. 23).

Botelho distingue a perspectiva antropológica, que contempla a completude dos fenômenos culturais, e a perspectiva sociológica, que situa os sistemas das artes e da produção cultural por sua intencionalidade direcionada à comunicação e ao consumo. Essas dimensões encontram eco no Plano Nacional de Cultura (PNC), Lei n. 12.343/2010, que destaca as dimensões simbólica, cidadã e econômica da cultura como pilares para o planejamento de ações.

projeta-se dentro de três dimensões básicas: a **simbólica**, compreendida nas infinitas possibilidades de criação e manutenção de valores, práticas, rituais, crenças e modos de vida – sempre estimulando a **diversidade** e desfazendo relações assimétricas; a **cidadã**, focada na promoção de informação e acesso para o maior público possível; e a **econômica**, atuando como um plano gerador de rendas e profissões produtivas à sociedade. (Leal, 2021, p. 96)

O PNC representa a organização do setor cultural frente às políticas públicas para viabilização de ações de reconhecimento dos processos históricos de dominação cultural. Seu objetivo é a implementação de sistemas de fomento e combate às desigualdades pela promoção da democratização do consumo aos bens e serviços culturais, incluindo a formação para os trabalhadores da cultura. Essa promoção reconhece a indissociabilidade do setor econômico sobre os demais setores de políticas públicas, visto que se trata de impulsionar a cadeia do trabalho e a inclusão social e econômica pelo setor. Nesse processo, evidencia a necessidade de profissionalização do setor, conforme Rubim (2019), cujas carreiras não regulamentadas são principalmente informais.

Em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei nº 13.005/2014, o PNC estabelece metas para a formação profissional e superior de gestores e produtores culturais. Assim, a intersectorialidade entre o PNC e o PNE converge para a promoção do desenvolvimento humano e social, da diversidade cultural, da democratização de direitos e da valorização de profissionais da educação e da cultura. Para isso, segundo Botelho (2016), o âmbito antropológico da cultura sustenta discursivamente o investimento do Estado em sistemas culturais organizados, os quais envolvem as linguagens artísticas em sua ampla complexidade e diversidade de expressões culturais, dadas as possibilidades de atuação da burocracia.

A Política Nacional de Extensão (PNEU), publicada em 2012 pelo Fórum dos Pró-Reitores de Extensão (PRO-

EX) salienta a importância da extensão técnica e universitária estarem alinhadas às políticas públicas nacionais e aos interesses das comunidades locais. O Instrumento para Implementação de Política Cultural e Planos de Culturas nas IPES, em 2020, pelo Fórum de Gestão Cultural das Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileiras (FORCULT), reforça a concepção das universidades e institutos federais como instituições com “equipamentos culturais”, conforme o previsto no PNC.

Capítulo III – Do acesso: 3.3.2 Garantir a criação, manutenção e expansão da rede de universidades públicas, desenvolvendo políticas públicas e a articulação com as pró-reitorias de cultura e extensão, para os equipamentos culturais universitários, os laboratórios de criação artística e experimentação tecnológica, os cursos e carreiras que formam criadores e interagem com o campo cultural e artístico, principalmente nas universidades públicas e centros de formação técnica e profissionalizante (Lei n. 12.343/2010, Anexo).

Essa perspectiva sobre as IPES é corroborada por Rubim (2019) que afirma sua infraestrutura tem capacidade para viabilizar todo o sistema do circuito cultural. No entanto, o conjunto de normas apresentadas até aqui, sobretudo firmadas por fóruns de especialistas funcionam como orientação sobre os IFs. Contudo, o marco que media a obrigatoriedade da extensão é o Decreto nº 9.235/2017, o qual torna critério de avaliação dos Projetos Pedagógicos (PPIs) dos Cursos Superiores pelo Ministério da Educação (MEC) as Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão das apresentadas pelas IPES, incluindo os IFs.

Com isso, as IPES são convocadas a produzir suas políticas. Nos IFs, como demonstrado na seção anterior, algumas Pró-Reitorias foram desdobradas em representações de diretorias ou coordenadorias de arte, cultura e/ou esporte e lazer como subsetores de atuação para suprir essa função.

As Diretrizes da Extensão, Resolução CNE/ Câmara de Educação Superior (CES) n. 7/2018 – curricularizam 10% das atividades dos cursos superiores com ações de extensão, em um processo que se encontra em plena formulação pelos implementadores. Essa resolução dá continuidade ao avanço no estabelecimento da indissociabilidade da extensão como produção de conhecimento de valor público.

Ao acompanhar a promoção da extensão, os IFs partem de recursos diferentes das universidades, dada sua história e finalidade. A oferta de cursos e o organograma institucional voltados à Ciência e à Tecnologia, a partir de 2008, apresenta como prioridade a criação de vagas para o ensino médio integrado (50% por IF). O PNC, em seu capítulo I, designa entre suas estratégias de ação:

1.10.8 Atuar em conjunto com os órgãos de educação no desenvolvimento de atividades que insiram as artes no ensino regular como instrumento e tema de aprendizado, com a finalidade de estimular o olhar crítico e a expressão artístico-cultural do estudante (Lei n. 12.343/2010).

Essa atribuição específica dos IFs confere às suas formulações sobre cultura a necessidade de diálogo com o âmbito da formação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/1996, determina a obrigatoriedade do

ensino de arte na educação básica, incluindo artes visuais, dança, música e teatro, ministrado por docente habilitado na linguagem (Lei nº 13.278/2016). Sendo o ensino médio o último nível da educação básica, os IFs são responsáveis por ofertar a formação em arte como componente curricular obrigatório do âmbito do ensino básico. Portanto, a formulação da extensão artístico cultural nos IFs de forma indissociável ao ensino é feita em um contexto mais amplo que o nível superior, e envolve atores de ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), da educação básica à pós-graduação.

A indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão é mencionada na Constituição Federal de 1988, assim como a responsabilidade do Estado perante os direitos culturais e educacionais. Além das leis da educação básica e do ensino superior, os IFs tem sua própria lei de criação, a Lei n. 11.892/2008, e resoluções específicas do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional e tecnológica.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) nº 1/2021, corroboram a implementação da Lei n. 13.415/2017 e da Resolução CNE/CP nº 4/2018 – que instituem e implementam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino Médio. Como principal consequência da BNCC, Janeiro (2022) aponta a inserção da arte no itinerário das linguagens e o esvaziamento dos seus sentidos experimentais, além do enxugamento da carga horária.

O esvaziamento da formação humana nos currículos reverbera o empreendimento neoliberal sobre a educação, em um processo de dominação cognitiva pela busca de eficiência, eficácia e economia como forma de otimização de resultados (Laval, 2020). Nesse contexto e diante das regras ambíguas para o ensino, a gestão da arte e da cultura é direcionada para o âmbito da extensão. Embora ancorada na perspectiva da indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, essa gestão passa a ter uma forte presença da concepção dos produtos culturais como resultado.

Desse modo, as normas consideradas mais relevantes para conformação da janela que possibilita a emergência das PACs, representam um conjunto de demandas para às instituições. Essas demandas correspondem a problemas e soluções já conectados no âmbito das políticas públicas, portanto se associam a conjuntos de ideias complexas e sobrepostas, por vezes ambíguas. Uma vez mapeadas as normas e leis que circundam o contexto de emergência de formulações de PACs nos IFs, pode-se observar que se colocam como produtoras de problemas e de soluções de alternativas, importantes elementos do modelo de múltiplos fluxos para abertura de janelas de oportunidades.

4 A Janela de oportunidades

A janela para política trata do momento em que determinadas ideias são significadas pelos atores envolvidos como soluções propícias no contexto de um problema. Para isso, a teoria de Kingdon (2006) pressupõe o fluxo de cons-

trução de problemas, o fluxo de soluções, e o fluxo político de tomada de decisões (modelo de múltiplos fluxos).

A representação de um problema no âmbito das políticas requer a percepção crítica dos atores envolvidos sobre determinadas situações que disparam a atenção coletiva. Nesse sentido, os atores são capazes de mobilizar seus interesses em fóruns e associações que coletivizam e conferem sentido aos assuntos. A atuação do FORPROEX e do FORCULT se destacam na formulação de instrumentos que influenciam os processos que criam problemas e também oferecem soluções para a arte e cultura nas IPES. Frente à legislação estabelecida em âmbito nacional para o ensino de arte na educação básica e para a extensão cultural no ensino superior, a falta de institucionalidade da arte e da cultura nos IFs é, em si, seu ponto de partida. O Decreto n. Decreto 9.235/2017 é a forma burocrática de imposição de um problema até então não priorizado pela agenda.

Nesse sentido, a construção do problema da institucionalidade da arte nos IFs se deu em paralelo a estruturação de ideias discutidas como soluções possíveis para o setor artístico cultural e educacional. Segundo Kingdon (1995), o caldo primordial das ideias (*policy primeval soup*) é o repertório de soluções disponíveis às quais os atores tem acesso e nas quais se baseiam para a formulação das políticas. Esse repertório, como um cardápio que disponibiliza opções com custos específicos, apresenta soluções pré-existentes, que são acionadas quando uma janela de oportunidade se abre. As normativas precedentes fundamentam afirmações

de alternativas para intervenção ou manutenção das realidades das instituições. Ao mesmo tempo em que as normativas impõem as demandas (problemas), elas oferecem ideias para as soluções institucionais.

O fluxo de soluções que envolve a criação das PACs como estratégias ocorre pela atuação dos empreendedores das ideias, ou seja, dos atores envolvidos (servidores ou representantes da comunidade, fóruns e associações) e suas habilidades de propor, negociar e validar essas ideias como referenciais entre os setores, de acordo com o clima organizacional. O papel dos atores na leitura dos cenários favoráveis e sua capacidade de criar coalizões de ideias dentro dos processos de aprovação, são decisórios para a confluência dos fluxos descritos por Kingdon. Os atores tomam decisões de forma autônoma dentro dos limites dos fluxos políticos de ordens e comportamentos estabelecidos pelas normas explícitas e valores informais, exercendo e sofrendo influências subjetivas de atores e fatores externos.

O fluxo político depende da leitura do clima organizacional realizada pelos atores que precisam conhecer os fluxos anteriores. O empreendimento do acoplamento dos três fluxos pelos atores é o que cria a abertura da janela de oportunidades. No caso das PACs, os três fluxos independentes podem ser situados como a percepção da falta de institucionalidade (problema), a existência de um cardápio de ideias normativas (soluções) e a obrigatoriedade legal criada pelo Decreto 9.235/2017 (contexto político). Esse alinhamento dos três fluxos “problemas, soluções e clima organizacio-

nal”, impulsiona um assunto nas agendas das instituições e governos.

5 Considerações Finais

Este capítulo partiu da constatação de um fenômeno significativo: a publicação de PACs por um número crescente de IFs a partir de 2015. Os dados demonstram que a arte e a cultura são campos de interesse para o setor de extensão dos IFs.

Ao analisar esse movimento à luz do modelo de múltiplos fluxos de Kingdon, foi possível demonstrar que as PACs resultam do acoplamento estratégico ocorrido quando as demandas dos atores locais por institucionalização (fluxo de problemas) se encontraram com o cardápio de ideias das normativas pregressas (fluxo de soluções) no contexto de obrigatoriedade criado pelo Decreto 9.235/2017 (fluxo político). Dessa forma, as regulamentações pregressas efetivamente constituíram elementos fundamentais para a janela de oportunidades.

Além disso, o conjunto de ideias projetadas nas PACs sobre o campo da arte e da cultura pelas instituições aloca suas dinâmicas como soluções para dialogicidade demandada pela extensão em sua interação com os públicos externos. Essa interação é tratada pelas instituições como prioritária ao campo da extensão. Para isso, insere em suas alíneas o reconhecimento das soluções demandadas para o ensino, criando interlocuções próprias entre ensino e produção artístico cultural, o que instaura novos campos para pesquisa.

Assim, conclui que as PACs são resultado de acoplamentos estratégicos realizados por atores responsáveis nas instituições. Essa análise buscou contribuir para a compreensão dos mecanismos de formulação de políticas culturais na educação profissional e tecnológica, campo ainda pouco explorado nas pesquisas acadêmicas.

6 Referências

ARRUDA, Carmen Lúcia R. Políticas Públicas de Cultura na Educação Superior. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**. v. 14, n. 4, p. 253-268, jul/2018. Taubaté, SP, 2018. Disponível em: <https://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/3942>. Acesso em 17 dez. 2024. BARDIN, Laurence. **A Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOTELHO, Isaura. **Dimensões da Cultura: Políticas Culturais e seus desafios**. São Paulo: Edições SESC, 2016.

BORDIEU, Pierre. Passeron, Jean-Claude. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em jul de 2025.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/

lei/111892.htm. Acesso em: jul. 2025.

BRASIL. **Lei n. 12.343, de 2 de dezembro de 2010.** Aprova o Plano Nacional de Cultura – PNC e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112343.htm. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394 e 11.494. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação das instituições e cursos de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 18 jul 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do ensino médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-104241-rceb004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&

[view=download&alias=173241-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=173241-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 mar. 2025.

CAPELLA, Ana Cláudia N. **Formulação de políticas públicas.** Brasília: ENAP, 2018.

FAGNANI, Eduardo. Política social do Governo Lula (2003-2010); perspectiva histórica. **Texto para Discussão.** IE/ UNICAMP. n. 192, jun 2011. ISSN 0103-9466. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3105/TD192.pdf>. Acesso em: 18 jul 2025.

FÓRUM DE GESTÃO CULTURAL DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORCULT). **Instrumento para Implementação de Política Cultural e Planos de Culturas nas IPES,** 2020. Disponível em: https://ufsb.edu.br/proex/images/Instrumento_para_implementa%C3%A7%C3%A3o_FORCULT.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

FORUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR (FORPROEX). **Política de Extensão Universitária.** Manaus, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/wp-content/uploads/2021/12/PNEU.pdf>. Acesso em 02 de dez 2022.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** Disponível em https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em 17 dez. 2024.

JANEIRO, L. S. A arte na BNCC do ensino médio: itinerá-

rios formativos e redução da carga horária. **Revista Educação e Realidade**, v. 47, n. 2, e125432, 2022. Disponível em: [link ou dados completos se disponível]. Acesso em: 10 mar. 2025.

KINGDON, John. Como chega a hora de uma ideia? In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. **Políticas Públicas: coletânea**, v. 1. Brasília: ENAP, p. 219-224, 2006.

LAVAL, Christian. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. Tradução de Márcia Pereira Cunha, Nilton Ken Ota. São Paulo: Elefante, 2020.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LEAL, M. F. Plano Nacional de Cultura: dimensões simbólica, cidadã e econômica. São Paulo: Edições SESC, 2021.

LOTTA, Gabriela. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: LOTTA, Gabriela (Org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília, DF: ENAP, 2019. p. 11–38.

MÜLLER, Pierre. SUREL, Yves. **A análise de políticas públicas**. Tradução de Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas: Educat, 2002.

MULLER, Pierre. **As políticas públicas**. Niterói: EDUFF, 2018.

RODRIGUES. Deivison. OLIVEIRA, Edson Aparecida. A importância da extensão cultural para as universidades: uma exigência para além da formação profissional / The impor-

tance of cultural extension for universities: a requirement beyond professional training. **Journal of Development**. Curitiba, v.6, n.12, p.97955-97970. dec.2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/21577/17224>, Acesso em 13 set. 2025.

RUBIM, Antônio A. C. Universidade, políticas e planos de cultura. **Anais do XV ENECULT**. Salvador, 31 jul.-3 ago. 2019. Disponível em: <http://www.xvenecult.ufba.br>. Acesso em: 23 dez. 2024.

UNESCO. **Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural**. Paris, 2001. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160_por. Acesso em: 10 out. 2023.

WU, Xun. RAMESH, M. HOWLETT, Michael. SCOTT, Fritzen. Guia de Políticas Públicas: Gerenciamento de Processos. ENAP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ena.gov.br/> Acesso em jul de 2025.

PERSPECTIVAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS NA CONTEMPORANEIDADE: A NECESSIDADE DE UM ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL E CUBA

Sofia Cavaleiro da Silva 1

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva 2

Resumo: Em um cenário de escassez em relação às pesquisas que abordam o caráter teórico-metodológico da formação docente em artes e sua dimensão política em disputa na atualidade, este artigo pretende justificar a necessidade de pesquisas que tenham como objetivo realizar estudos que analisem o modelo de formação docente em artes no Brasil, com foco específico no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e o curso equivalente do Instituto Superior de Arte (ISA) em Cuba. Nesta proposta, a pesquisa em questão justifica a relevância de analisar as perspectivas político-pedagógicas predominantes em cada um dos diferentes contextos políticos desse recorte, tendo em vista contribuir para uma revisão crítica do atual modelo de formação docente em artes. Para tanto, este projeto de estudo comparado elege a análise de fontes primárias, caracterizadas pelo Projeto Pedagógico dos cursos de formação docente em artes das instituições em questão, bem como de suas respectivas bibliografias e matrizes curriculares como ponto de partida, utilizando-se também de estudos já realizados pelo Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina (OFPEA/BRARG), sob a perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico dialético com ênfase na pedagogia histórico-crítica. Como resultados, espera-se realizar uma contribuição atualizada para os estudos da área de formação docente em artes, reunindo dados que possibilitem a identificação da correspondência entre os modelos de formação das instituições e seus respectivos contextos político-sociais, bem como a identificação das disputas presentes nesse campo na contemporaneidade.

Palavras-chave: formação docente em artes. Perspectivas político-pedagógicas. Brasil-Cuba.

1. Introdução

Tendo como ponto de partida o reconhecimento de

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC). Membro do Grupo de Pesquisa Arte e Formação nos Processos Políticos Contemporâneos. sofiacavaleiro.trabalhos@gmail.com

2 Professora doutora do Departamento de Artes Visuais e dos Programas de Pós-Graduação de Artes Visuais, Educação e PROFARTES da UDESC. Líder do Grupo de Pesquisa Arte e Formação nos Processos Políticos Contemporâneos. cristinaudesc@gmail.com

um cenário no qual se observa a escassez de pesquisas dedicadas à abordar o caráter político-pedagógico da formação docente em artes e sua dimensão política em disputa na atualidade, o presente artigo tem como objetivo apresentar argumentos sobre a necessidade de estudos que se proponham a contribuir com o preenchimento desta lacuna de pesquisa, bem como evidenciar a relevância de um estudo comparado que analise licenciaturas em artes estruturadas em contextos político-sociais essencialmente antagônicos, tendo em vista reconhecer de forma mais qualificada os impactos e influências que cada diferente modelo de sociedade exerce sobre a estruturação dos cursos de formação docente em artes e identificar as disputas presentes nesse campo na contemporaneidade. Com isso em conta, justifica-se a escolha do recorte da pesquisa que aqui será apresentada, a qual pretende investigar o modelo de formação docente em artes visuais no Brasil, com foco específico no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UDESC e o curso equivalente do Instituto Superior de Arte (ISA) em Cuba, realizando assim um comparativo sobre o modo de organização de uma mesma formação em regimes opostos em sua lógica político-econômica, sendo o Brasil uma sociedade capitalista e Cuba, uma república socialista. Nesta proposta, defende-se a importância da realização de uma pesquisa que investigue as perspectivas político-pedagógicas predominantes em cada um desses diferentes contextos sociais, tendo em vista reconhecer suas principais diferenças e/ou semelhanças, sob o compromisso de contribuir para uma revisão crítica do

atual modelo de formação docente em artes e melhor identificação das disputas políticas presentes nesse campo na contemporaneidade.

2. A proposta de um estudo comparado entre Brasil e Cuba: relevância e contribuições

Embora os debates sobre as disputas político-ideológicas que se dão no campo da educação já tenham há muito sido abordadas por diversos pesquisadores e pesquisadoras, teóricos e teóricas, quando essa discussão focaliza as disputas políticas existentes no campo do ensino superior e em especial na área de formação docente em artes na atualidade, as produções que se debruçam sobre esse tema se tornam escassas. Neste cenário, para além de um conflito mais genérico entre “pedagogias de direita” e “pedagogias de esquerda”, ou perspectivas capitalistas e anticapitalistas, a contemporaneidade apresenta novas complexidades a respeito das disputas político-ideológicas que ocorrem entre as diferentes perspectivas pedagógicas e artísticas que se fazem presentes na formação de professores e que se encontram em disputa no meio acadêmico, tendo em vista que suas raízes político ideológicas nem sempre se mostram de forma clara, causando confusão ideológica entre alunos e professores. Com isso, considera-se que a pouca clareza quanto ao posicionamento de classe das teorias pedagógicas presentes na formação docente em artes, com perspectivas políticas não declaradas ou difusas e contraditórias,

dificultam uma clareza sobre os rumos político-ideológicos que têm sido tomados na formação dessa categoria, bem como uma leitura acertada sobre este cenário e a influência do contexto político-social na conformação dessas licenciaturas.

No entanto, em relação ao cenário atual, alguns autores como Newton Duarte (2021, 2012) apontam, sob uma análise de perspectiva marxista, para as consequências formativas das teorias liberais e pós-modernas no campo da educação, em meio a debates sobre essa tendência. Contudo, embora no Brasil o “modelo belas artes” ou o “modelo construtivista” (Fonseca da Silva, 2019), no qual se aglutinam correntes liberais e pós-modernas, se mostra predominante no que se refere a formação de professores de arte, para uma melhor compreensão desse cenário nacional e dos rumos de formação que se encontram em disputa, faltam comparativos com modelos de formação de professores da área estruturados sob a lógica de outro modelo de sociedade alternativa ao capitalismo, como ocorre na experiência socialista de Cuba desde a revolução de 1959, ou mesmo a experiência da revolução Russa de 1917 (Krupskaia, 2017).

Com isso, defende-se que a realização de um estudo comparado entre a formação docente em artes no Brasil e em Cuba, pela distinção antagônica de suas estruturas político-governamentais, capitalista e socialista, possibilitam uma melhor compreensão das influências desses dois diferentes e opostos modelos de sociedade nas disputas político-ideológicas que conformam os modelos de formação docente em

artes na atualidade, além de possibilitar um aprofundamento de questões pedagógicas e políticas pertinentes a modelos de sociedade distintos em seu caráter político-governamental mas semelhantes em suas contradições e desafios.

Desse modo, reitera-se que dentre as razões que justificam a relevância da presente pesquisa e a atualidade deste debate, destaca-se sua ausência em meio às pesquisas acadêmicas realizadas nos dias de hoje, tendo em vista a escassez de trabalhos que se dediquem a abordar o caráter político-pedagógico da formação docente em artes e sua dimensão política em disputa na atualidade. Como consequência desse cenário, verifica-se a falta de fundamentação para uma leitura mais acertada e atualizada quanto aos rumos político-ideológicos que têm sido tomados na formação docente em artes na contemporaneidade e, conseqüentemente, na formação artística que tem sido provida por essa categoria de profissionais no ensino básico. Com isso, denota-se a relevância social e cultural deste estudo comparado que possui como pano de fundo uma preocupação em relação à formação estética de professores de artes e seus futuros estudantes, entendendo que uma pesquisa voltada à formação docente em artes e, neste caso, das licenciaturas de artes visuais em especial, é também um trabalho de contribuição para os estudos voltados ao ensino de artes no campo da educação básica, tendo em vista a relação entre a formação de professores e sua atuação no ambiente escolar.

2.1 Abordagem Metodológica

Em consonância com a perspectiva de análise de

suas principais referências, esta pesquisa fundamenta sua abordagem teórico-metodológica no materialismo histórico dialético, com ênfase na pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural como embasamento crítico de questões relativas à formação e desenvolvimento humano, sendo utilizado como principais referências teóricas nesta perspectiva, a obra de autores como Newton Duarte (2021, 2012) e Fonseca da Silva (2019, 2018, 2014, 2005). Categorizada como uma pesquisa documental, o presente estudo realiza sua investigação a partir da leitura de trabalhos que abordam sua problemática e visa preencher lacunas de informações sobre seu recorte específico. Para tanto, utiliza como ponto de partida, a análise e comparação de fontes primárias, caracterizadas neste caso pelo Projeto Pedagógico dos cursos de formação docente em artes visuais das instituições delimitadas por seu recorte, ou seja, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e o Instituto Superior de Arte (ISA) em Cuba. Além disso, tendo em vista a problemática apresentada acima, bem como o referencial teórico-metodológico da pesquisa em questão, coloca-se como percurso dessa investigação as seguintes etapas: breve análise da conjuntura dos países escolhidos por esse recorte através de trabalhos já publicados; verificação da influência das políticas nacionais de cada país na estruturação de seus respectivos cursos de formação docente em artes, através de revisão bibliográfica, com destaque às produções do projeto Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Artes: estudos comparados entre Brasil e Argentina

(OFPEA/BRARG); análise e comparação do Projeto Pedagógico, das matrizes curriculares e da bibliografia básica e complementar dos cursos de formação docente em artes das universidades em questão; identificação das perspectivas político-pedagógicas predominantes nos cursos pelo reconhecimento dos(as) autores(as) e obras utilizados, bem como a proposta das disciplinas registradas nas ementas curriculares.

Contudo, destaca-se que apesar de adotar como prática metodológica a revisão bibliográfica e análise documental de fontes primárias, a pesquisa considera ainda a utilização do recurso de entrevistas com docentes das universidades destacadas por esta pesquisa como apoio complementar para fins de esclarecimentos quanto à estruturação das licenciaturas em artes visuais de cada um dos contextos selecionados para este estudo comparado. Todavia, pontua-se ainda que a análise documental dos Projetos Pedagógicos, com suas matrizes curriculares, bibliografia básica, complementar e ementas, realiza-se por meio do aporte teórico já mencionado para a investigação e discussão dos dados a serem coletados que, para além da geração de gráficos comparados a respeito dos(as) autores(as), obras e disciplinas presentes na organização dos cursos observados, tem em vista com isso a realização de uma reflexão crítica dos elementos curriculares constitutivos dos cursos analisados, neste caso, à luz dos principais autores de referência reunidos por este projeto, os quais consideram que, embora naturalizados sob o status de cientificidade, os con-

teúdos que configuram a formação dos(as) docentes da área de artes se encontram permeados de sentidos ideológicos (Fonseca da Silva, 2018). Dessa forma, como exposto acima, a pesquisa possui como fontes principais para a coleta dos documentos a serem analisados neste estudo comparado, os arquivos oficiais de duas instituições públicas de ensino superior, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e o Instituto Superior de Arte (ISA) em Cuba e, como principal fonte secundária, as publicações e coletas de dados realizadas pelo projeto Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina (OFPEA/BRARG), o qual consiste em um projeto de pesquisa em rede que reúne desde 2011, pesquisadores e pesquisadoras do Brasil e Argentina com a finalidade de pesquisar e debater diversos aspectos da formação docente em artes.

2. 2 Revisão Bibliográfica

Como base para a estruturação inicial deste projeto, apresenta-se na sequência uma breve revisão bibliográfica de um conjunto de referências que serviram como ponto de partida para as elaborações expostas até aqui, as quais fundamentam os apontamentos comentados acima. Assim, como abordado anteriormente, reitera-se a pouca expressividade de pesquisas no campo das artes que se dediquem ao debate proposto por esta pesquisa, tendo como base estudos realizados por Fonseca da Silva e Hillesheim (2014), nos quais as autoras denotam o reconhecimento de um ce-

nário no qual as investigações no campo do ensino de Arte têm concentrado seus estudos

[...] muito mais nas experiências concernentes ao ensino de Arte na escola e nos relatos de formação continuada [...], do que em estudos que abordam a formação de professores nos cursos de graduação (Fonseca da Silva e Hillesheim, 2014, p. 12)

Dessa forma, verificada a lacuna referente ao tema que a pesquisa em questão objetiva abordar a partir de seu recorte específico, é de se pontuar que este estudo se baseia em uma determinada leitura em relação ao campo educacional que, neste caso,

[c]oncebendo a educação (e a educação em Arte também), como uma prática que, longe de ser desinteressada e neutra, mas que no modelo de sociedade capitalista é um instrumento de reprodução social, também o é contraditoriamente de emancipação [...] (Fonseca da Silva e Hillesheim, 2014, p. 12).

Assim sendo, como elencado pelas autoras acima, a educação configura-se nesta concepção como um campo em disputa, tendo em vista que, ainda que utilizada como instrumento de reprodução da ordem vigente pela propagação e perpetuação de suas ideias dominantes, não deixa de ser, em certa medida, um instrumento de emancipação a ser disputado. Desse modo, parte da concepção da pedagogia histórico-crítica, a qual concebe que

[...] a escola possui em sua essência uma lógica antipitalista, no sentido de que a concretização da natureza da educação escolar aponta em direção à universalização do domínio do conhecimento” (Duarte, 2021, p. 27).

Todavia, no que se refere ao campo da educação artística em especial, considera-se uma perspectiva histórica da formação docente em artes no Brasil na qual se destaca que, em relação a formação dos professores de arte, embora a lei 5692/71 que tornou obrigatória a inclusão da Educação Artística no currículo escolar e reverberou na implantação de licenciaturas curtas e polivalentes tenha conformado um cenário de formação que se alterou com a LDB de 1996, o que se apresentou nessa etapa posterior foi “[...] uma formação para a docência que se afasta dos aspectos filosóficos e se aproxima de soluções práticas que minimizem os problemas da realidade” (Fonseca da Silva e Hillesheim, 2014, p. 15), não tendo em vista a superação desses mesmos problemas. Neste percurso, observa-se que

[a] dimensão política da formação de professores de Arte com a inserção institucional da área foi minimizada, fato que poderia explicar o enfraquecimento das Associações de Arte-Educadores (Fonseca da Silva e Hillesheim, 2014, p. 15).

que na década de 1980, haviam colocado “[...] no centro de suas preocupações a pesquisa e a reflexão sobre os pressupostos teórico-metodológicos do ensino de Arte” (Fonseca da Silva e Hillesheim, 2014, p. 12), o que não se verifica no cenário atual que, na contemporaneidade têm apontado que a formação de professores vem sendo marcada por “[...] uma ênfase no saber fazer em detrimento do saber filosófico” (Fonseca da Silva e Hillesheim, 2014, p. 20). Do mesmo modo, em consonância com a situação da formação de professores de arte exposta acima, debate-se na atualidade a

respeito da influência das teorias pós-modernas para esse recuo teórico da formação docente que, de acordo com autoras e autores reunidos por este projeto, vêm “[...] corroborando para o recuo da teoria crítica e o estabelecimento do pragmatismo na formação [...]” (Santos; Silva; Valentini, 2019, p. 225). Ainda em relação às teorias pós-modernas, destaca-se que

[s]eus intérpretes tendem a conceber o mundo como plural, fragmentado e indeterminado, de tal modo que a busca por determinantes comuns e explicações causais estariam inevitavelmente condenadas ao fracasso. [Assim,] [d]ecorre dessa interpretação uma desconfiança em relação aos conhecimentos científicos, à verdade e à própria história (Santos; Silva; Valentini, 2019, p. 225).

Do mesmo modo, na esteira dessa interpretação quanto aos impactos das teorias pós-modernas no campo da educação, entende-se sob uma análise marxista que, “assim como as perspectivas liberais e neoliberais, as teorias pós-modernas partem de um pressuposto que recusa a possibilidade de superação da sociedade capitalista (Duarte, 2021)”. Deste modo, como parte da consequência dessas concepções, verifica-se que essas, quando engendradas no campo da educação, compõem as teorias político-pedagógicas que “[...] não se preocupam com a transmissão do conhecimento, mas sim com a preparação de jovens para um futuro imprevisível, ou seja, as pedagogias do aprender a aprender” (Duarte, 2021, p.23), ao invés da defesa dos espaços de educação formal como locais responsáveis por socializar os conhecimentos humanos historicamente acu-

mulados, de modo a possibilitar aos sujeitos uma leitura ampliada e aprofundada de sua realidade tendo em vista suas possibilidades de transformação. Dessa forma, essas perspectivas defendem que

[...] o conhecimento é apenas e tão somente aquilo que é “tido como verdade” num específico contexto cultural [e assim,] a escola seria então nada mais do que mais um espaço, entre muitos outros, de troca e compartilhamento de crenças culturalmente estabelecidas (Duarte, 2012, p.204).

Em relação às colocações apontadas acima por Duarte (2012), bem como por Santos, Silva e Valentini (2019) e Fonseca da Silva e Hillesheim (2014), percebe-se que, no ensino superior, um

[...] aspecto central para o debate diz respeito à formação científica do professor nas licenciaturas, no que diz respeito aos processos históricos, filosóficos, políticos, sociológicos, entre outros, que vem ao longo dos anos sendo enfraquecida. [Além do mais,] [m]uitas dessas áreas, inclusive, não são contempladas nas matrizes curriculares vigentes (Fonseca Da Silva, 2018, p. 25).

o que corrobora com questões similares aqui apresentadas em relação ao aparente recuo teórico da formação das licenciaturas, o que não significa a ausência de teorias por trás das abordagens trabalhadas nos cursos de formação de professores nas diversas áreas, mas sim o enfraquecimento de um estudo teórico sistematizado para uma formação que possibilite aos educadores(as) reconhecer o caráter político-ideológico das diferentes correntes pedagógicas que permeiam o campo da educação não apenas no ensino básico,

mas também na academia, oportunizando aos docentes uma atuação consciente. Por esse motivo, ressalta-se o referencial da pedagogia histórico-crítica para o presente estudo, tendo em vista que essa “[...] pode ser caracterizada como um movimento [...] que tem procurado produzir nos educadores [...] uma tomada de posição consciente em relação ao papel da atividade educativa na luta de classe” (Duarte, 2021, p. 21).

Com isso, tendo em vista as colocações apresentadas pelas referências reunidas neste projeto em relação à educação, ressalta-se que os apontamentos realizados por Duarte (2021, 2012), por Santos, Silva e Valentini (2019), bem como por Fonseca da Silva (2018) e Fonseca da Silva e Hillesheim (2014), representam as referências iniciais a partir das quais se estabelece parte da leitura crítica que configura a perspectiva de análise desta pesquisa enquanto que, no que concerne aos estudos referentes ao campo do ensino de Arte e a formação de professores da área, destacam-se em especial os trabalhos de Fonseca da Silva (2018) e Fonseca da Silva e Hillesheim (2014), bem como o estudo publicado por Fonseca da Silva (2019), no qual a autora realiza “um comparativo entre as implicações das políticas educacionais na formação docente em artes nas licenciaturas e os respectivos desdobramentos no Ensino de Arte na escola”(Fonseca da Silva, 2019, p. 233). Na perspectiva da autora, sua análise revela que “é preciso analisar as políticas educacionais de forma crítica, buscando antever nas entrelinhas o que está proposto e suas consequências”(Fonseca

da Silva, 2019, p. 238), o que se relaciona com as intenções da presente pesquisa em oportunizar, a partir de sua coleta de dados em estudo comparado, material que viabilize uma leitura mais acertada a respeito do atual modelo de formação em artes, as disputas políticas desse campo e os rumos político-ideológicos que têm sido tomados nas licenciaturas em artes.

Todavia, considerando as discussões levantadas pelos mencionados autores, a bibliografia reunida neste projeto embasa uma compreensão crítica em relação às teorias liberais e pós-modernas, tendo em vista averiguar as consequências destas perspectivas no cenário do ensino superior e em especial da formação docente em artes, bem como as contraposições realizadas por concepções divergentes que disputam espaço nos currículos das licenciaturas a serem analisados por esta pesquisa. Desse modo, defende-se a indispensável relevância do referencial teórico apresentado até aqui, tendo em vista que em seu caráter de pesquisa documental, este estudo objetiva a realização de uma análise curricular das instituições delimitadas abordando não apenas aspectos quantitativos em relação aos elementos constitutivos dos currículos, como também qualitativos, para os quais o referencial teórico reunido pela bibliografia deste projeto se torna incontornável.

Contudo, em concordância com o recorte de análise da presente pesquisa e seu referencial teórico-metodológico, este estudo apoia-se também em trabalhos que se debruçam sobre os contextos específicos selecionados para

esta pesquisa, com destaque ao livro de Maria Cristina da Rosa (2005) que discute a formação docente no contexto do curso de licenciatura em Artes Visuais da UDESC intitulado “A formação de professores de Arte: diversidade e complexidade pedagógica”, bem como de monografia realizada por Cavalheiro da Silva (2024) voltada a este mesmo contexto sob o título de “Uma Tendência Na Formação em Artes: Reflexões Sobre o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UDESC”. Dessa forma, o espaçamento temporal entre ambos os trabalhos possibilita uma leitura histórica que evidencia os caminhos percorridos até o presente momento, além da análise do atual Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

No que se refere ao contexto cubano analisado pela pesquisa, o presente projeto parte das considerações realizadas por Trojan (2008) e Barata (2021), apoiando-se também na análise do Projeto Pedagógico do curso de formação docente em Artes Visuais do Instituto Superior de Arte (ISA) de Cuba. Neste ponto, destaca-se que, a bibliografia referente ao contexto de Cuba já aponta uma realidade que parece divergir do que foi exposto até aqui em relação ao cenário da formação de professores de artes no Brasil, tendo em vista que

Ao contrário da maioria dos cursos de graduação plena no Brasil, – com duração de quatro anos – em Cuba, a formação superior de cinco anos é significativa no que se refere a uma análise da qualidade. Em primeiro lugar, possibilita uma formação teórica mais sólida e aprofundada e, em segundo lugar, a relação entre teoria e prática se realiza, efetivamente, ao longo de todo o curso, combinando ensino e

trabalho (Trojan, 2008, p. 59).

Do mesmo modo, a autora destaca ainda que “o primeiro ano de estudos, destinado para formação teórica intensiva, é cursado em tempo integral com carga horária de 6 horas ao dia” (Trojan, 2008, p. 59), demonstrando com isso a preocupação da formação teórica dos profissionais do ensino superior, o que aponta para uma divergência em relação ao que, no cenário da formação docente no Brasil, foi apresentado por Fonseca da Silva (2019, 2018). Todavia, em relação às contribuições de Barata (2021), o autor aponta que após a Revolução Cubana de 1959, ao tornar a educação pública e gratuita um direito de todos, verificou-se neste cenário que a implementação de uma “[...] política humanista passou a desempenhar o papel fundamental e o mercado ficou subordinado, em um segundo plano” (Barata, 2021, p. 4), em uma tendência contrária aos movimentos que articularam as políticas educacionais no Brasil. Ainda em relação ao contexto de Cuba no que se refere ao ensino universitário, é de se reconhecer que o Instituto Superior de Arte (ISA) de Cuba fundado em 1976 e analisado pelo recorte desta pesquisa, fez parte de um movimento de democratização do ensino superior “com a chamada universalização do ensino universitário, processo que começou em 1969, a partir do qual foram criadas universidades em todas as províncias, incluindo os municípios [...]” (Barata, 2021, p. 4).

Dessa forma, tendo em vista a breve apresentação do cenário dos diferentes contextos selecionados para o recorte da presente pesquisa, reitera-se que, em coerência com a

bibliografia aqui reunida, se torna verificável a viabilidade do presente projeto em abordar, a partir de suas referências, uma discussão voltada a problemática aqui levantada e a qual ressalta a relevância de um estudo que considere e analise as duas realidades que, pela distinção antagônica das estruturas político-governamentais dos contextos de seu recorte, possibilita uma melhor compreensão das influências desses dois diferentes modelos de sociedade nas disputas político-ideológicas que conformam os modelos de formação docente em artes na atualidade.

2.3 Hipótese preliminar da pesquisa

Partindo de um referencial teórico metodológico fundamentado pelo materialismo histórico dialético, a presente pesquisa defende que, para analisar e compreender os rumos que têm sido tomados nas licenciaturas em artes e as disputas políticas desse campo na atualidade, é necessário identificar os elementos estruturantes que impactam a conformação desses cursos, sendo esses o contexto político-econômico das instituições acadêmicas, o projeto das universidades nas quais as licenciaturas em artes estão inseridas, bem como as concepções de educação e de arte que compõe o Projeto Pedagógico do curso e que se verifica assentado nas ementas e bibliografias das disciplinas que compõem as matrizes curriculares. Tendo em vista esse formato de análise que considera a necessidade de identificar os componentes estruturantes dos cursos de ensino superior, os quais são alvo deste projeto, bem como o impacto do

regime político-econômico e social no qual estão inseridos, esta pesquisa, ao partir do pressuposto dos modelos educacionais hegemônicos vigentes em Cuba e no Brasil, aponta como hipótese preliminar que a formação docente em Cuba apresenta de forma predominante valores pedagógicos, políticos e sociais de orientação materialista numa perspectiva humanista do ensino, enquanto no Brasil, a área de formação de professores em arte expressa nos últimos anos o predomínio de teorias liberais e pós-modernas de caráter construtivista do saber em um processo que tem reduzido nas licenciaturas em artes conteúdos dedicados a abordar a dimensão política, filosófica e sociológica que compõe o campo da arte.

3. Considerações finais

Como considerações finais deste artigo, destaca-se que, a relevância do estudo comparado que aqui foi apresentado e defendido, consiste em seu potencial de proporcionar material para uma revisão crítica do atual modelo de formação docente em artes e a identificação das disputas político-ideológicas presentes na formação dessa categoria na contemporaneidade, a partir da realização de uma análise de contextos sociais que embora sejam sustentados por projetos de sociedade antagônicos, não configuram realidades demasiadamente distantes, tendo em vista que ambas experiências, tanto Brasil quanto Cuba, se incluem no recorte da América Latina e no conjunto dos países à margem do sistema capitalista.

Com isso em vista, aponta-se para os benefícios dos resultados a serem alcançados por esta pesquisa, sendo esses a contribuição de um estudo que contempla uma análise pouco realizada, com recorte específico que visa o preenchimento de uma lacuna nos estudos referentes ao campo da formação docente em artes, bem como a contribuição para um debate atual e em disputa a respeito da identificação dos rumos político-ideológicos que têm sido tomados na formação de professores de artes visuais e que podem ser identificados nas estruturas curriculares dessas licenciaturas, uma vez que nelas se expressam as referências político-pedagógicas que predominam na formação docente em artes na contemporaneidade. Além do mais, o projeto aqui apresentado destaca como um de seus objetivos contribuir para uma formação docente que seja consciente em suas posições políticas e as disputas contemporâneas deste campo.

Referências

BARATA, Pedro Monzon. Arte, educação e revolução cultural - Cuba. **Ciência & Luta de Classes**, v. 4, n.6, 2021

BUJÁN, Federico; FRADE, Isabela Nascimento; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; COHAS, Maricel Gómez de la Errechea. Investigación Docente en Artes: miradas desde América Latina. Florianópolis: Sello Editorial Puntángeles, 2018.

CAVALHEIRO DA SILVA, Sofia. Uma Tendência Na Formação Em Artes: Reflexões Sobre o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UDESC. Monografia (Licenciatura em

Artes Visuais) — Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2024.

DUARTE, Newton (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2021.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; HILLESHEIM, Giovana Bianca Darolt. As políticas governamentais brasileiras e sua influência na formação docente em Arte. **InVisibilidades**, v. 6, p. 2, p. 10-21, 2014.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. Políticas e currículo na licenciatura em artes visuais: pesquisas do Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte (OFPEA/BRARG). **Espaço do Currículo**, v.12, n.2, p. 233-251, 2019.

KRUPSKAYA, Nadezhda. Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo, Expressão Popular, 2017.

ROSA, Maria Cristina. **A formação de professores de Arte: diversidade e complexidade pedagógica**. Florianópolis: Insular, 2005.

SANTOS, Márcia Luzia dos; SILVA, Mariléia Maria da; VALENTINI, Simone. Pós-modernidade e o recuo teórico na formação docente. **Revista Cocar**, V.13. N. 27, p.225-244, 2019.

TROJAN, Rose Meri. Educação Básica e Formação Docente em Cuba: Prós e Contras. **Jornal de Políticas Educacionais**, n 3, p. 53–64, 2008.

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE ARTES: O QUE DIZEM OS ANAIS DA ANPAP (2020-2024)?

Brenda Christine Figueira Pettirini¹

Resumo: Este trabalho apresenta um levantamento bibliográfico das publicações sobre as condições de trabalho dos professores de artes nos anais dos Encontros Nacionais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), no recorte de 2020 a 2024. O estudo tem como objetivo compreender de que forma o campo da pesquisa do ensino de artes vem discutindo o trabalho docente, especialmente no contexto da escola pública, buscando contribuir para a sistematização crítica da produção acadêmica recente. A metodologia consistiu na análise de títulos e resumos dos trabalhos apresentados no Comitê de Educação em Artes Visuais (CEAV), seguida da seleção de artigos completos que abordassem, direta ou indiretamente, as condições de trabalho docente. Foram identificados 32 artigos ao longo do período, em edições que discutiram temas como “Dispersões” (2020), “(Re)Existências” (2021), “Existências” (2022), “Formas de Vida” (2023) e “Vidas” (2024). Do ponto de vista teórico, a pesquisa fundamenta-se na compreensão das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente como parte essencial da luta da categoria e da efetivação de um ensino de arte humanizador, em diálogo com a realidade da escola pública e com os desafios da precarização da profissão. Os resultados evidenciam que, embora a precarização não apareça sempre como foco central, emergem problemáticas como falta de materiais, espaços inadequados, ausência de formação específica, sobrecarga de trabalho e baixa valorização institucional. A revisão aponta, assim, para lacunas e possibilidades de aprofundar o debate acadêmico sobre as condições de trabalho docente em artes.

Palavras-chave: Condições de trabalho docente. Ensino de arte. Precarização. ANPAP.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo busca apresentar um levantamento bibliográfico da produção acadêmica sobre as condições de trabalho dos professores de artes, a partir dos anais dos Encontros Nacionais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), no período de 2020 a 2024. A investigação concentra-se nos trabalhos publicados

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. e-mail: brendachristinefp@gmail.com

pelo Comitê de Educação em Artes Visuais (CEAV), com o objetivo de compreender de que maneira a pesquisa em ensino de artes tem tratado os desafios e as condições do trabalho docente, especialmente no contexto das escolas públicas, marcado por processos históricos de precarização, sobrecarga de funções e desvalorização profissional.

A pesquisa destaca que a discussão sobre o trabalho docente em artes não se restringe às condições objetivas, envolvendo também dimensões pedagógicas, sociais e éticas, essenciais para a constituição de uma prática educativa crítica e emancipatória. Ao sistematizar e refletir sobre a produção científica da ANPAP, pretende-se contribuir para a compreensão das tensões e contradições que atravessam o campo do ensino de artes, reforçando o fortalecimento da docência enquanto instrumento de formação integral e humanizadora dos estudantes.

2 CONDIÇÕES DE TRABALHO EM DEBATE NO CAMPO DO ENSINO DE ARTES

A escolha pelos Anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) como corpus para esta revisão bibliográfica se justifica pelo papel que a entidade desempenha na consolidação da pesquisa em artes no Brasil. Desde sua fundação, a ANPAP tem reunido pesquisadores de todo o país, promovendo debates que articulam produção artística, crítica, história da arte e educação, com destaque para o Comitê de Educação em Artes Visu-

ais (CEAV), espaço específico para o aprofundamento das questões relativas ao ensino de artes. A busca foi realizada nos anais do Comitê de Educação em Artes Visuais (CEAV), vinculado à ANPAP, com o objetivo de identificar trabalhos que abordassem a temática do trabalho docente, com especial atenção às questões da precarização do trabalho, das condições de exercício da docência e da precarização do ensino de artes.

Entre os anos de 2020 e 2024, as edições dos Encontros Nacionais da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas) abordaram temáticas que permitem refletir sobre os atravessamentos entre arte, vida, existência e prática docente: "Dispersões" (2020) e "(Re) Existências" (2021), ambas em formato online devido à pandemia, seguidas por "Existências" (2022), "Formas de Vida" (2023) e "Vidas" (2024). Além de delimitar a busca pela área temática do comitê de Educação em Artes Visuais CEAV, a busca foi realizada a partir de artigos completos publicados nos anais do evento. A escolha do tema das condições de trabalho docente em artes como eixo da revisão responde à necessidade de se compreender como fatores estruturais, como precarização, sobrecarga, ausência de recursos, desvalorização e instabilidade profissional, impactam as práticas pedagógicas e as possibilidades formativas nas aulas de arte.

Parte-se de uma compreensão de condições de trabalho, conforme Oliveira e Assunção (2010), enquanto o conjunto de recursos que tornam possível a execução de

uma atividade profissional, abrangendo desde o espaço físico, materiais e equipamentos até outros meios necessários à prática laboral. Contudo, esse conceito vai além do aspecto físico ou técnico do processo de trabalho (que transforma insumos em produtos), englobando também as relações de emprego, como contratos, remuneração e possibilidades de carreira, que influenciam diretamente a experiência e a qualidade do trabalho realizado. Nesse sentido, “analisar as condições de trabalho pressupõe considerá-las a partir das complexas relações sociais e culturais e da historicidade, ou seja, a partir da elucidação do tempo e espaço atual, em conformidade com o que lhes determina” (Silva e Fernandes, 2022, p. 17). Sendo fundamental resgatar e sistematizar os trabalhos que tensionam o lugar material e político do professor de artes na educação básica.

Utilizar os Anais da ANPAP, especialmente dos últimos cinco anos, permite acessar um panorama atualizado das discussões e tensões que atravessam o campo do ensino de artes. Trata-se de uma fonte de produção científica que reflete de que forma pesquisadores estão articulando pesquisas que envolvem a docência e a arte. Esse recorte também estabelece um diálogo com uma agenda mais ampla de pesquisa crítica em educação, comprometida tanto com a análise das condições objetivas do ensino quanto com o fortalecimento de uma perspectiva que reconheça o papel fundamental da arte na formação humana, assim como a importância do ensino de arte.

A edição de 2020 da ANPAP, intitulada “Dispersões”,

ocorreu totalmente online em razão da pandemia de COVID-19. O Comitê de Educação em Artes Visuais contou, neste ano, com 30 artigos. O critério de seleção utilizado foi a leitura dos títulos e resumos, buscando identificar se os trabalhos abordavam as condições de trabalho dos professores. Também foram considerados aqueles que, ainda que não tivessem esse foco central, mencionavam a temática de forma tangencial. Ao final, foram selecionados 10 artigos para leitura completa.

Em 2021, na edição “(Re)Existências”, igualmente realizada em formato online por conta da pandemia, a ANPAP contou com 72 trabalhos no Comitê de Educação em Artes Visuais. O tema da pandemia ainda se fazia presente, trazendo reflexões sobre seus impactos na vida e no trabalho docente. No entanto, muitos artigos não exploraram diretamente essa questão em relação às condições de trabalho dos professores. Após a leitura de títulos e resumos, foram selecionados 6 trabalhos para análise mais aprofundada.

Na edição de 2022, intitulada “Existências”, o Comitê contou com 51 trabalhos, dos quais apenas 4 foram selecionados. Já em 2023, com a edição “Formas de Vida”, entre os 79 trabalhos submetidos, 9 foram selecionados para leitura completa. Por fim, em 2024, a edição denominada “Vidas” apresentou 67 artigos, dos quais apenas 3 dialogavam com a temática proposta.

No total, ao longo do período analisado, foram selecionados 31 artigos para leitura integral e análise, a partir da perspectiva das condições de trabalho dos professores

de artes. A lista completa dos trabalhos selecionados está disponível no Apêndice A.

Tabela 1 – Trabalhos no CEAV por ano da ANPAP e número de selecionados

Ano da ANPAP	Nº de trabalhos no CEAV	Nº de trabalhos selecionados
2020	30	10
2021	72	6
2022	51	4
2023	79	9
2024	67	2
Total	299	31

Fonte: Elaborado pela autora

A análise dos trabalhos publicados aponta alguns indícios importantes, como a presença de quadros de precarização na escola pública e a escassez de recursos para as aulas de artes. Observa-se também que parte dos trabalhos não aborda diretamente essas questões, concentrando-se em outros aspectos do ensino de arte. No entanto, as produções identificadas destacam desafios como lacunas na formação inicial e continuada dos professores, limitações estruturais das escolas e estratégias em contextos adversos. Um levantamento bibliográfico a partir dos anais desses encontros permite identificar como a comunidade acadêmica tem refletido (e de que forma tem refletido) sobre as condições de trabalho de professores de arte, evidenciando lacunas, tendências e possíveis caminhos teóricos e políticos.

Embora algumas produções acadêmicas se dediquem a tratar de questões relacionadas ao docente, ao exer-

cício do trabalho docente e às políticas que o atravessam, não foram identificadas pesquisas que tenham como foco específico e direto as condições concretas desse trabalho. O processo de seleção do material considerou, em um primeiro momento, a leitura atenta dos títulos e resumos, priorizando aqueles estudos que abordavam a atuação do professor na escola pública ou que, de alguma forma, estabeleciam diálogos mais consistentes com esse contexto educacional.

Diante do grande número de produções publicadas ao longo dos cinco anos analisados, não foi possível deter-se sobre cada uma delas de forma individual e aprofundada. Ainda assim, a leitura permitiu identificar aspectos recorrentes que merecem destaque. Entre eles, observa-se a recorrência da figura do professor como facilitador do processo de aprendizagem, a valorização da inserção das tecnologias digitais no ensino de artes e, igualmente, a defesa de uma maior integração da escola com diferentes espaços culturais. Entretanto, tais discussões, em sua maioria, não avançam no sentido de trazer uma crítica mais profunda ou de apontar de modo consistente as condições materiais necessárias para que essas propostas se tornem viáveis, como a formulação de políticas públicas adequadas, a existência de infraestrutura suficiente e a valorização profissional dos docentes.

Entre as pesquisas mais voltadas à questão do professor, nota-se uma concentração de análises sobre dimensões subjetivas da experiência docente, sobretudo relacionadas à identidade e à necessidade de “reinvenção” individual do

educador. Contudo, essas reflexões acabam deixando em segundo plano aspectos fundamentais, como a luta coletiva da categoria, a organização política e uma crítica mais direta ao sistema educacional em que esses profissionais estão inseridos.

É importante ressaltar também que, durante o período da pandemia, houve um crescimento expressivo do número de trabalhos que tratavam dessas questões. Esse aumento está relacionado ao fato de que a pandemia tornou ainda mais visível e inegável o processo de precarização do trabalho docente, expondo contradições já existentes e intensificando as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

Nos artigos selecionados, observa-se a recorrência de questões relacionadas à polivalência dos professores de artes, evidenciando que profissionais formados em apenas uma das linguagens artísticas frequentemente precisam atuar em todas as outras áreas, sem o preparo ou a formação adequada. Identificam-se ainda problemas estruturais, como a falta de concursos públicos para professores efetivos ou temporários no componente curricular Arte, o que contribui para a instabilidade profissional. Tal aspecto é trazido por Silva e Fernandes (2022), em que no contexto do ensino de arte, pouco se avançou para enfrentar a desvalorização da disciplina, especialmente diante das pressões do projeto neoliberal. A forma como a arte passou a ser entendida como mera expressão individual, somada ao abandono de conteúdos estruturados e à flexibilização dos métodos de ensino promovida pelas pedagogias dominantes. A polivalência,

nesse contexto, é evidenciada em documentos norteadores e curriculares, como a BNCC, que “o documento sequer aborda a questão do professor que ministra a disciplina de Artes na escola, quanto mais a necessidade de formação específica. Deste modo, a análise possível de se fazer é de que as artes integradas não são nada mais, nada menos que a velha polivalência” (Nunes; Hillesheim; Fonseca da Silva, 2020, p. 14). As publicações também apontam pontualmente para resistências e lutas da categoria docente, muitas vezes articuladas junto aos sindicatos, frente à desvalorização do papel do professor e às condições precárias de trabalho. Destaca-se, a precarização de cargos assumidos por docentes que ministram a disciplina de arte e não possuem formação específica na área, o que compromete a qualidade do ensino e reforça a necessidade de políticas de formação continuada, atualmente defasadas ou quase inexistentes.

Essas constatações revelam um panorama de desafios estruturais e institucionais que atravessam a docência em artes, evidenciando a urgência de medidas que garantam valorização profissional, formação adequada e suporte contínuo aos professores, elementos fundamentais para o desenvolvimento de um ensino de artes efetivamente qualificado e socialmente relevante.

Por fim, nos debates direcionados ao ensino médio, algumas produções trouxeram contribuições relevantes ao problematizar de forma mais direta as condições de trabalho, especialmente ao questionar a sobrecarga a que os professores estão submetidos e a responsabilização excessiva

que lhes é atribuída frente às novas exigências e práticas docentes.

A análise realizada demonstra que, dentre os 31 trabalhos selecionados, a maior parte não se dedicava a discutir de maneira direta e sistemática as condições de trabalho dos professores de artes. Ainda assim, muitos deles tangenciam a temática ao problematizar, de diferentes modos, a precarização do trabalho docente no campo do ensino de artes, ou ao relatar situações concretas de condições de trabalho precarizadas enfrentadas. Contudo, tais relatos, em sua maioria, apareciam de forma descritiva, sem avançar para uma crítica mais consistente ou para um aprofundamento teórico capaz de situar tais questões no interior das contradições mais amplas que atravessam a educação.

Essa constatação reforça a percepção de que é necessário dedicar maior atenção e urgência ao debate sobre as condições de trabalho docente. Como afirmam Silva e Fernandes (2022, p. 25):

Convivemos com a falsa compreensão de que estamos vivendo, nos tempos atuais, um declínio da profissão de professor de artes. Essa realidade nos acompanha desde os tempos mais remotos e se caracteriza, principalmente, pela permanência da polivalência no ensino de arte, também pela escassez de investimentos na formação inicial e continuada, pela falta de condições de trabalho adequadas, pela precarização salarial e por bases pedagógicas e epistemológicas ecléticas.

Trata-se de uma questão central, que não pode ser tratada como secundária ou marginal, uma vez que constitui

a base a partir da qual é possível compreender e enfrentar uma série de outros problemas que incidem sobre o ensino de artes e sobre a prática educativa de modo geral. Sem a consideração adequada das condições concretas em que os professores exercem sua profissão, qualquer proposta tende a esbarrar em limitações estruturais que comprometem sua efetividade. Isso porque vivemos em uma sociedade dividida em classes sociais. Segundo Kuenzer (2010) o trabalho alienado ocorre quando o trabalhador não se reconhece nem em sua atividade nem nos produtos que cria, gerando distanciamento de si mesmo e dos outros e resultando em precarização material e espiritual, enquanto o capitalista apropria-se da riqueza produzida. Na sociedade de classes, os trabalhadores dependem da venda de sua força de trabalho para sobreviver, mesmo produzindo os bens de que necessitam.

Diante de um quadro de precarização das condições de trabalho docente, os professores se encontram “esfacelados em seus tempos, trabalhando em duas ou três escolas em três turnos para compor um salário que não lhes permite ter satisfeitas as suas necessidades básicas” (Frigotto, 2016, p. 3). No caso específico dos professores de artes, a precarização se manifesta de em suas especificidades da área, relacionadas à maneira como a arte é percebida na sociedade. Por não ser acessível a todos, torna-se mais difícil reconhecer sua importância para a formação humana. Afinal “[...] para possibilitar às pessoas a criação de sentido a partir da arte, é necessário que se crie tal sentido; é, na verdade,

necessário criar a necessidade estética e artística” (Anversa, 2022, p. 175). No contexto da escola pública, é fundamental lembrar que ela constitui o espaço em que os filhos da classe trabalhadora podem ter acesso ao conhecimento sistematizado, incluindo o conhecimento artístico. Apesar das contradições e limitações, a escola pública ainda se apresenta como um espaço de luta e disputa pelo direito a esse ensino. No entanto, as condições de trabalho atuais dificultam a oferta de um ensino de maior qualidade, capaz de ampliar o repertório cultural, proporcionar espaço para experimentar técnicas, testar, errar, criar e desenvolver possibilidades criativas, além de favorecer a humanização dos estudantes. Esse processo educativo não ocorre apenas com os estudantes, mas também com os professores, que conduzem a prática pedagógica, mobilizam seus conhecimentos e constroem dentro daquele contexto. O que reforça a necessidade de integrar o debate das condições de trabalho com a produção acadêmica, a luta organizada da categoria, a escola e a comunidade.

Além disso, observa-se que, ao longo de cinco anos, foram apresentados 299 trabalhos exclusivamente sobre o tema de artes visuais. Considerando que a seleção adotada para esta pesquisa incluiu não apenas trabalhos diretamente relacionados às condições de trabalho docente, mas também aqueles que pudessem contribuir com aspectos relevantes para compreender esse contexto, a escolha final de apenas 31 trabalhos revela uma representatividade muito limitada. Esse dado evidencia que a produção acadêmica

sobre as condições de trabalho dos professores de artes é relativamente baixa, apesar da relevância desse tema para toda a categoria docente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha por realizar a análise a partir dos eventos da ANPAP também representa uma provocação acerca de como as questões relacionadas ao trabalho docente em artes têm sido discutidas em um contexto de crescente precarização da profissão. Busca-se refletir sobre se — e como — a realidade das escolas públicas tem sido incorporada como foco nas pesquisas acadêmicas, partindo do entendimento de que a experiência empírica deve caminhar junto à produção científica.

Os resultados da revisão, que integra uma pesquisa de mestrado em andamento sobre as condições de trabalho dos professores de artes — como um de seus desdobramentos —, indicam que, embora a temática da precarização nem sempre seja abordada diretamente, emergem questões como a falta de materiais, espaços inadequados, ausência de formação específica, excesso de carga horária e baixa valorização institucional da disciplina de arte. Também são identificadas estratégias de enfrentamento adotadas por professores, como projetos autorais, articulações com práticas culturais locais e ações de formação colaborativa. Assim, investigar como a produção acadêmica da ANPAP tem tratado ou não a precarização docente permite identificar lacunas

para atuar na realidade enquanto categoria docente.

REFERÊNCIAS

ANVERSA, Priscila. **Da teoria à prática, da prática à teoria: análise da práxis docente em artes visuais na educação infantil**. 2022. 281 p. Tese (Doutorado)-Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Doutorado em Artes Visuais, Florianópolis, 2022. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/0000a1/0000a1fb.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

FRIGOTTO, G. **Reforma de ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres**. 2016. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED [Blog]. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>. Acesso em: 10 ago. 2025.

KUENZER, Acácia. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NUNES, Ana Luiza Ruschel; HILLESHEIM, Giovana Bianca Darolt; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. **A BNCC como fragmento de um projeto: reverberações na formação e no ensino de artes**. In: FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. Ensino de artes, polêmicas atuais: mesas de debate no IV ENREFAEB – Sul e XIII Colóquio sobre o ensino de artes. Florianópolis: AAESC, 2020.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. **Condições de trabalho docente**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.

Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. **Observatório de formação de professores de artes visuais: um estudo da materialidade das condições de trabalho dos professores de artes no Brasil**. Palíndromo, Florianópolis, v. 32, pág. 13–29, 2022. DOI: 10.5965/2175234614322022013. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/21190>. Acesso em: 10 ago. 2025.

**APÊNDICE A - Lista completa dos trabalhos selecionados no CEAV/ANPAP
(2020–2024)**

Nº	Ano	Título	Autor(es)				
				11	2021	(Re)existências docentes no ensino remoto em artes visuais da rede pública da Paraíba	Guilherme Panho; Maria Emilia Sardelich
				12	2021	Arte/educação, ensino não formal e a pandemia da COVID-19: os desafios das aulas online	Niara Mackert Pascoal
1	2020	Formação docente: reflexões autobiográficas sobre a importância da experiência estética no ensino de artes visuais	Thayane Serra Monteiro; Wendel Alves de Medeiros	13	2021	Por uma objetividade do conhecimento da arte: aproximando conceitos para o ensino	Jaymini Pravinchandra Shah
2	2020	Formação docente: reflexões autobiográficas sobre a importância da experiência estética no ensino de artes visuais	Regina Helena Johas	14	2021	Perspectivas contemporâneas para a docência em artes visuais	Julia Rocha
3	2020	Relato de uma experiência no ensino de artes visuais durante a COVID-19	Raysa Serafim Farias; Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva; Priscila Anversa	15	2021	O uso das tecnologias na educação remota: uma análise da fala de professores de artes visuais	Brenda Christine Figueira Pettirini; Maria Heloísa Canal; Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
4	2020	Fundamentos sócio-históricos para pensar o ensino de arte e o enfrentamento das políticas educacionais	Miriam Fonte Bôa Ferraz Machado; Edna Maria Pereira Leonardo	16	2021	Variações pedagógicas e os processos fotográficos experimentais: adaptações remotas e o distanciamento físico	Eriel de Araújo Santos; Renata Voss
5	2020	Um tema, dois caminhos: uma experiência multifacetada em artes visuais	Lucas Pacheco Brum; Marcos Vinícius Magalhães	17	2022	A constituição estética e pedagógica do professor de arte na perspectiva histórico-crítica	Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva; Gabriel de Souza Coelho
6	2020	A educação em artes visuais em tempos de pandemia: algumas flutuações a partir das imagens de referência	Jailson César Borges dos Santos	18	2022	A formação de professores de arte é coisa séria, o ensino de arte também: as grandes alegrias são sérias	Consuelo Alcioni de Borba Schlichta
7	2020	O ensino das artes visuais em uma abordagem metodológica reflexiva e construtiva	Guilherme Panho; Maria Emilia Sardelich	19	2022	Políticas públicas e ensino das artes: a formação dos professores de artes do município do Recife	—
8	2020	A dispersão do componente curricular Arte no ordenamento da BNCC	Débora Caroline Viana Almeida; Ana Paula Maciel Soukef Mendes	20	2022	Um desenho do perfil profissional de egressos/as da área de artes visuais no PIBID após 10 anos (2010-2019)	Eduardo Junio Santos Moura
9	2020	Riscando o mapa pelas margens: a dimensão do ensino das artes nos territórios indígenas Guarani Mbya (SC) e Truká (PE)	Caio de Sousa Feitosa; Lidia Raquel de Sousa Silva	21	2023	A instabilidade das políticas direcionadas ao ensino de artes como estratégia do projeto neoliberal	Janaina Enck
10	2020	Idiosincrasias do ensino de artes visuais no Piauí: da formação superior ao chão da escola	Caio de Sousa Feitosa; Lidia Raquel de Sousa Silva	22	2023	BNCC e DCRC para o ensino médio – relações e integrações com conteúdos de arte local e regional do Ceará	Francisco Kelson Moreira de Sousa; José Maximiano Arruda
				23	2023	Cartografia poética no ambiente escolar: ensino de arte na zona indistinctível	Guilherme Bruschi Frizzo; Rafael Schultz Myczkowski

A LEI Nº 13.006/14 E OS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE: UM RELATO DA ANÁLISE DE POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Arthur Marques Jorge¹

Silemar Maria de Medeiros da Silva²

24	2023	Espaços expositivos de arte contemporânea, diálogos com ambientes virtuais de formação	Lucas de Abreu Seara Polidoro; Vanessa Estrela Rodrigues da Silva
25	2023	Ensino de arte para refugiados: uma perspectiva histórico-crítica	Jéssica Maria Policarpo; Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
26	2023	Egressos do curso de licenciatura em artes visuais da UFRR: condições de trabalho e organização coletiva	Vinicius Luge
27	2023	O ensino de arte sob a perspectiva das escolas estaduais de educação profissional do Ceará: desafios e expectativas	Israel dos Santos Felix
28	2023	O que nos diz os documentos oficiais sobre o ingresso de professoras e professores para a docência em arte?	Fábio José Rodrigues da Costa; Vitória Kelly Pereira Rocha
29	2023	O processo de formação continuada dos professores e professoras do ensino de arte da rede pública de São Luís/MA	Rafaela dos Santos Silva
30	2024	Reflexões sobre o ensino da arte à luz do materialismo histórico-dialético	Carla Mara Nardes Biscorovaine; Joseane Dittmann
31	2024	O que nos diz os documentos oficiais sobre o ingresso de professoras e professores para a docência em arte? – O caso de Juazeiro do Norte	Vitória Kelly Pereira Rocha; Isaac Jorge Lima de Oliveira; Fábio José Rodrigues da Costa

Fonte: elaborada pela autora.

RESUMO: Este relato de experiência, oriundo de um Trabalho de Conclusão de Curso na área de Artes, investiga a aplicação da Lei nº 13.006/14, que tornou obrigatória a exibição de filmes nacionais nas escolas de Educação Básica, a partir da análise de livros didáticos de arte. A motivação surgiu de minha experiência como professor de história, que enfrentou resistência escolar ao tentar usar um filme brasileiro em aula, apesar da existência da Lei. A pesquisa buscou compreender como os livros didáticos de arte dialogam, direta ou indiretamente, com essa legislação e as possibilidades de integração do cinema nacional no ensino de arte. Utilizando uma abordagem qualitativa, com foco em pesquisa bibliográfica e cartográfica, a análise de 14 livros didáticos revelou a ausência de menção explícita à Lei nº 13.006/14. Contudo, identificou-se a presença indireta de temas relacionados, como linguagem audiovisual, cultura brasileira e artes integradas, especialmente nos livros destinados aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Conclui-se que, apesar dos desafios de regulamentação e infraestrutura, há um potencial significativo para a inserção do cinema nacional como ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico, a valorização cultural e a formação integral dos estudantes, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Palavras-chave: Lei nº 13.006/14. Cinema Nacional. Ensino de Arte. Livro didático.

INTRODUÇÃO

A educação, compreendida como um processo formativo que constrói identidades e fomenta a reflexão crítica, encontra no cinema, em especial no cinema nacional, uma estratégia didática e um compromisso com a formação integral dos estudantes. A Lei nº 13.006/14, sancionada em 2014,

1 Acadêmico - autor. Graduado em História (Licenciatura) pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Graduado em Artes (Licenciatura) pela Universidade Regional de Blumenau (FURB) em parceria com a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Pós-graduando em Educação no Campo pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). arthurhistoriador@gmail.com

2 Orientadora - coautora. Mestre em Educação e Cultura (Febave/Udesc). Mestre em Educação (Unesc). Coordenadora Geral do Arte na Escola Polo Unesc. Professora do Curso de Artes Visuais e Pedagogia da Unesc. profsila@unesc.net

alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituindo a obrigatoriedade da exibição de filmes de produção nacional por, no mínimo, duas horas mensais nas instituições de Educação Básica. O objetivo principal dessa legislação é promover a cultura cinematográfica brasileira, ampliar o repertório cultural dos estudantes e consolidar a identidade nacional. A análise da Lei 13.006/2014 e sua (não) efetivação via livros didáticos dialoga diretamente com o tema deste colóquio, "As artes como direito: ainda estamos aqui", na medida em que explicita a luta pela concretização do direito dos estudantes ao acesso a esse patrimônio cultural e artístico, resistindo a um ensino reduzido à rigidez curricular e à invisibilização de linguagens. Essa motivação surgiu a partir de uma experiência pessoal enquanto professor de história, quando encontrei resistência da gestão escolar ao tentar utilizar o filme "O Que É Isso, Companheiro?" (Bruno Barreto, 1997) em aulas sobre a ditadura militar. A alegação de "desperdício de tempo" revelou uma visão reducionista da educação, que prioriza a rigidez curricular em detrimento de metodologias que incentivam a interdisciplinaridade e a análise crítica.

O desconhecimento de obras de autores importantes do cinema é visto como um grave problema a ser enfrentado pelos meios educacionais, enquanto o fato de a maioria dos brasileiros ignorar a existência de incontáveis obras da nossa cinematografia (algumas delas incluídas entre as melhores do mundo) é tratado como algo totalmente irrelevante. (DUARTE, 2002, p. 36)

Esse paradoxo – a existência de uma lei que torna a

exibição de filmes nacionais obrigatória e a dificuldade em aplicá-la na prática – impulsionou a investigação.

Diante desse cenário, a questão problema central que norteou esta pesquisa foi: **"De que maneira os livros didáticos de arte destinados à Educação Básica dialogam direta ou indiretamente com a Lei nº 13.006/14, que estabelece a obrigatoriedade da exibição de filmes de produção nacional nas escolas, considerando as possibilidades de integração do cinema nacional no ensino de arte?"**. Para abordar essa questão, o objetivo geral foi **"Ampliar o olhar sobre a Lei nº 13.006/14 somado à análise dos livros didáticos de arte destinados à Educação Básica no intuito de melhor compreender o acesso ao cinema nacional enquanto direito dos estudantes"**.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, articulando pesquisa bibliográfica e cartográfica, para investigar a implementação da Lei e suas relações com os livros didáticos de Arte. A escolha da cartografia justificou-se por sua capacidade de mapear não apenas aspectos formais da legislação, mas também as subjetividades, tensões e potencialidades do processo educativo.

A Lei nº 13.006/14 e Sua Relevância

A Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, constitui um marco significativo para o cinema e a educação no Brasil, ao adicionar um parágrafo ao artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo a exibição obrigatória de filmes de produção nacional por, no

mínimo, duas horas mensais como "componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola". Essa legislação visa democratizar o acesso à produção cultural brasileira, que muitas vezes fica restrita a circuitos comerciais, e transformar a escola em um polo audiovisual na comunidade, garantindo que crianças e jovens tenham contato com narrativas, estéticas e representações da diversidade do país. Além disso, a Lei busca desenvolver o senso crítico e o apreço pela cultura, elementos fundamentais para a educação integral.

No entanto, a implementação da Lei enfrenta desafios consideráveis. A ausência de uma regulamentação clara para definir critérios de seleção dos filmes, formas de exibição e engajamento dos professores é uma preocupação central. A infraestrutura inadequada na maioria das escolas públicas, que não dispõem de salas e equipamentos apropriados, também se apresenta como um obstáculo significativo. A necessidade de formação continuada para os professores é crucial para que os educadores ampliem seu repertório cinematográfico nacional, desenvolvam habilidades de análise fílmica e compreendam as diversas possibilidades de articulação do cinema com os conteúdos curriculares. Como pontuado por Fresquet (2014, p. 30) "Devemos estar atentos à prática de exibição de filmes nacionais em sala de aula que, sem a devida problematização, perdem potência política.", a exibição de filmes nacionais sem a devida problematização corre o risco de se tornar uma prática meramente burocrática, perdendo sua "potência política".

O Ensino da Arte, o Cinema e a BNCC

A relação entre o ensino da arte e o cinema é um campo vasto para a exploração pedagógica, pois ambos são poderosos vetores de expressão cultural e comunicação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define as aprendizagens essenciais para a Educação Básica, contempla a Arte como conhecimento, e nesse sentido coloca-a como componente curricular e propõe a unidade temática "Artes Integradas". Essa unidade busca explorar as relações entre diferentes linguagens artísticas, incluindo o audiovisual e o uso de novas tecnologias, o que se alinha perfeitamente com os objetivos da Lei nº 13.006/14.

A BNCC oferece um arcabouço pedagógico que pode potencializar a experiência dos estudantes com o cinema brasileiro. Habilidades específicas, como a (EF15AR23) que incentiva o "Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas", e a (EF69AR03) que propõe "Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.)", demonstram a preocupação em desenvolver a capacidade dos estudantes de perceberem as interconexões artísticas, preparando-os para uma análise aprofundada do cinema. No Ensino Médio, a BNCC prevê o desenvolvimento de competências para que os estudantes mobilizem conhecimentos de diferentes componentes simultaneamente, permitindo que a exibição de filmes brasileiros seja integrada a debates sobre história, geografia, sociologia e filosofia. A habilidade

(EM13LGG105), por exemplo, sugere a "Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia", incentivando a criação e análise de adaptações de filmes brasileiros para outras mídias.

O cinema enriquece o currículo de arte ao permitir a análise de elementos visuais (composição, cor, iluminação, movimento de câmera), estabelecendo paralelos com outras artes como pintura e fotografia. A narrativa cinematográfica pode ser comparada a formas narrativas da literatura e quadrinhos. Além disso, a análise de personagens, cenários e contextos sociais em filmes estimula a reflexão sobre questões éticas, políticas e culturais, expandindo o repertório dos estudantes. Rosália Duarte (2002) enfatiza a importância do cinema para a socialização e a inserção na cultura, auxiliando os alunos a desenvolverem uma leitura ativa e reflexiva das mensagens audiovisuais. A prática da produção audiovisual em ambiente escolar também se revela uma poderosa ferramenta pedagógica, estimulando a colaboração, habilidades técnicas e a expressão de ideias.

Contudo, a integração do cinema no ensino da arte enfrenta o desafio da "pedagogização" ou "escolarização" da arte, que tende a fragmentá-la e utilizá-la apenas como instrumento para outros conteúdos.

Arte é isto: totalidade! É também um conhecimento em si, não pode ser pretexto para nada. O conhecimento artístico-cultural não pode ser chamado para tornar o árido mais palatável, para fazer o difícil ficar fácil, para tornar tudo mais gostosinho... Não!"(LEITE, 2004, p. 10)

Essa abordagem desconsidera a dimensão estética e poética da linguagem cinematográfica. Para que o cinema ocupe um lugar significativo no ensino de arte, é fundamental reconhecê-lo como uma linguagem com conhecimentos e objetivos específicos, promovendo a formação de plateia, a alfabetização visual e a produção cinematográfica.

Análise da Presença do Cinema nos Livros Didáticos de Arte

A análise da presença do cinema nos livros didáticos de arte foi um dos procedimentos metodológicos centrais desta pesquisa. Foram analisados 14 livros didáticos de arte destinados à Educação Básica, considerando diversos aspectos: organização dos conteúdos, relação com o saber arte, contemplação de aspectos regionais/nacionais/internacionais, linguagens artísticas apresentadas (incluindo audiovisuais e integradas), métodos de ensino-aprendizagem, referências artísticas e formação dos autores.

Tomar filmes como objeto de estudo não implica negar a magia e o encantamento que eles provocam em seus espectadores. Não é preciso recusar ao filme sua condição de arte (enquanto expressão de idéias e sentimentos) para entendê-lo como um produto cultural que reflete e veicula valores e crenças das sociedades em que está imerso.(DUARTE, 2002, p. 6)

Um achado central e relevante da pesquisa foi que **nenhum dos livros didáticos analisados apresentou menção explícita à Lei nº 13.006/14**. Essa ausência não significa que o cinema brasileiro não seja abordado, mas que

a Lei específica não é citada diretamente. No entanto, foram identificados atividades e temas mais amplos que se relacionam indiretamente com o cinema e a Lei, como discussões sobre a linguagem audiovisual, a cultura brasileira e as artes integradas. A presença desses temas aumenta progressivamente nos livros destinados aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. A seguir, apresento um resumo da análise em relação à abordagem do cinema e da cultura brasileira nos livros didáticos:

"Buriti Mirim Creche" (Livro A): Embora não mencione o cinema como tema central, sua estrutura permite adaptações para exibição de curtas infantis brasileiros, valorizando a cultura brasileira e indígena por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, audiovisual). Um exemplo de filme compatível é "O Menino e o Mundo" (Alê Abreu, 2013).

Coleção "Desafios da Educação Infantil" (Livros B e C): O Livro B foca em literacia e numeracia, sem menção ao cinema. O Livro C introduz o "multiculturalismo brasileiro", mas sem atividades audiovisuais, perdendo a oportunidade de sugerir filmes como "O Garoto Cósmico" (Alê Abreu, 2007).

Coleção "Conectados: Artes" (Livros D ao H): Esta coleção demonstra uma abordagem progressiva.

1º ao 4º Ano (Livros D, E, F, G): Introduzem o conceito de "Artes Integradas" e mencionam tecnologias digitais (vídeos, gravações de áudio), valorizando a cultura brasileira. O livro do 3º ano (Livro F) faz a primeira menção explícita ao cine-

ma como forma estética híbrida.

5º Ano (Livro H): Destaca-se por uma seção específica, "O cinema: Arte de Muitas Linguagens", que explora o cinema como linguagem híbrida. Sugere a análise do curta "Casa de Máquinas" (Daniel Herthel, Maria Leite, 2007), a exploração de videoclipes e documentários, e propõe atividades de produção audiovisual, como criação de roteiros para animação. Essa abordagem se alinha com autores como Jean-Claude Bernardet (2009) e Ismail Xavier (2008), que compreendem o cinema como linguagem e instrumento ideológico, capaz de provocar pensamento e questionar certezas. A análise dessas atividades revela um potencial considerável para a efetivação dos objetivos da Lei nº 13.006/14, mesmo sem mencioná-la diretamente.

Coleção "Arte por Toda Parte" (Livros H, J, L): Destinada ao Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Os volumes dedicam seções às "Artes Integradas (linguagens híbridas)", promovendo a articulação entre artes visuais, teatro, dança e música, em consonância com a BNCC.

No 8º ano (Livro J), o "Discurso Multimodal" e "A cultura audiovisual" são destacados como objetos de conhecimento.

No 9º ano (Livro L), há menções a "Filmes e trilhas sonoras" e sugestões de criação de "vídeo performances". O livro reconhece o vídeo como linguagem e aborda videoarte. Apesar da falta de menção direta à Lei nº 13.006/14 e de pouca exploração de filmes emblemáticos, a abordagem pedagógica valoriza a integração das artes e a exploração do audiovisual, o que permite ao professor inserir a análise de filmes brasileiros.

Coleção "Percurso da Arte" (Livro M): Destinado ao Ensino Médio. Prioriza uma abordagem interdisciplinar. Propõe a análise de documentários de Eduardo Coutinho no capítulo "Linguagem do Audiovisual" e sugere a criação de vídeos, alinhando-se à BNCC. Contudo, não menciona a Lei nº 13.006/14, perdendo a oportunidade de discutir políticas culturais. Há também escassez de obras emblemáticas do cinema brasileiro citadas, o que limita o potencial crítico da análise.

Coleção "Interação Arte, sempre!" (Livro N): Esta obra, prevista para 2026 e já disponível para consulta prévia, destaca-se pela abordagem robusta do cinema brasileiro. Posiciona o cinema como arte, meio de comunicação e reflexão social. Cita diversos filmes e formatos audiovisuais nacionais, como "A Batalha do Passinho" (Domingos, 2013), "Macunaíma" (Joaquim Pedro de Andrade, 1969), "Eles Não Usam Black-Tie" (Leon Hirszman, 1981), e a série documental "Guerras do Brasil" (Luiz Bolognesi, 2019). Também abor-

da a discussão de estereótipos midiáticos usando exemplos como o clipe "Brincar de Índio" (Xuxa). A coleção oferece um panorama abrangente que valoriza a produção cultural brasileira e promove uma educação crítica e culturalmente relevante.

Em síntese, a análise revela que, embora a Lei nº 13.006/14 não seja explicitamente citada nos materiais didáticos, existe um terreno fértil para a sua implementação, especialmente por meio de seções e atividades que abordam a linguagem audiovisual, as artes integradas e a cultura brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa reitera a relevância da Lei nº 13.006/14 para a valorização do cinema nacional e a formação cultural dos estudantes. A motivação inicial, baseada na resistência à exibição do filme "O Que É Isso, Companheiro?" (Bruno Barreto, 1997) na escola, evidencia o paradoxo entre a existência da Lei e os obstáculos práticos de sua aplicação. Essa resistência, muitas vezes, ignora a profunda dimensão artística e poética do cinema, priorizando a rigidez curricular em detrimento de metodologias que incentivam a interdisciplinaridade e a análise crítica.

"O Que É Isso, Companheiro?", como obra de arte cinematográfica, transcende a mera contextualização histórica. Ele humaniza personagens, suscita debates sobre ética, poder e resistência, e estabelece conexões com as realidades dos alunos através de uma experiência estética e

artística. A perspectiva poética do filme reside em sua força imagética, que, por meio da articulação de elementos como câmera, iluminação, som e montagem, desperta uma contemplação ativa que envolve memória, afetividade e todos os sentidos. O cinema, como linguagem artística, não oferece respostas prontas, mas questiona e convida à reflexão sobre a condição humana, fazendo-nos "estranhar o familiar" e perceber o mundo de outras formas, o que é fundamental para a formação artística e o desenvolvimento do senso crítico. Essa obra de Bruno Barreto é um exemplo potente de como o cinema nacional pode atuar como voz transformadora de emancipação, precisamente porque opera nesse duplo registro. Por um lado, ele 'faz pensar', cumprindo o papel educativo defendido por Xavier

Um cinema que 'educa' é aquele que (nos) faz pensar, buscando provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável.(XAVIER, 2008, p. 13)

Se, como propõe o autor 'um cinema que 'educa' é aquele que (nos) faz pensar, buscando provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável', então é fundamental compreender os mecanismos pelos quais esse questionamento se opera. Ele não emerge de uma suposta neutralidade ou fidelidade absoluta aos fatos, mas justamente de uma escolha artística e política deliberada. É aqui que a perspectiva de Jean-Claude

"O conceito de História do cinema que se usou no Brasil está mais vinculado à vontade dos cineastas e dos historiadores que à realidade concreta. Dependendo do cinema brasileiro e sua história, depende da metodologia com que se estuda essa história." (BERNARDET, 2009, p. 11)

Essa perspectiva é fundamental para se pensar o uso do cinema na escola, pois nos alerta que um filme é sempre uma construção, uma interpretação carregada de subjetividade e escolhas estéticas - e não uma janela transparente para a realidade. Portanto, conforme Daniel Marcolino Claudino de Sousa (2017) aponta, é inadequado tratar os filmes na escola apenas em função dos objetivos das disciplinas, negligenciando sua dimensão estética. As autoras Maria Isabel Leite e Luciana Esmeralda Ostetto (2004) reforçam que a arte possui um "status próprio" e não deve ser "meramente um instrumento a serviço da educação". Ao integrar filmes como "O Que É Isso, Companheiro?" em sala de aula, com sua riqueza estética e capacidade de provocar o pensamento, a prática pedagógica se alinha com o direito dos estudantes ao acesso ao patrimônio cultural brasileiro e promove uma formação integral que transcende a mera transmissão de conteúdo. A recusa em reconhecer o cinema nacional nesta dimensão artística e poética é um sintoma de uma educação que frequentemente prioriza a eficiência burocrática em detrimento da formação cidadã.

A análise de 14 livros didáticos de arte revelou a **ausência de menção explícita à Lei nº 13.006/14** em qualquer um deles. No entanto, foram identificadas atividades que envolvem a análise de obras dentro de temas mais amplos re-

lacionados à linguagem audiovisual ou à cultura brasileira. A presença do cinema nos livros ocorre de forma integrada ao conceito mais amplo de audiovisual e artes multimídia, principalmente nos volumes destinados aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, onde conceitos como cultura audiovisual e videodança são explorados. Os livros demonstram uma forte ênfase na interconexão entre as diversas linguagens artísticas, alinhada à proposta de Artes Integradas da BNCC, o que abre espaço para a inserção do cinema nacional. A valorização da cultura brasileira também é um tema transversal que pode fundamentar a utilização de filmes nacionais.

Diante dos resultados, emerge a necessidade de estratégias para fortalecer a efetivação da Lei e a utilização do cinema nacional no ensino de arte. É crucial investir na formação continuada de professores, fornecer recursos e infraestrutura adequados e promover um diálogo entre a escola e o universo cinematográfico nacional.

Para futuras pesquisas, sugere-se um aprofundamento da análise da implementação da Lei nº 13.006/14 em diferentes contextos escolares, para além dos livros didáticos, e a investigação do impacto da exibição de filmes nacionais no desenvolvimento da identidade cultural e do pensamento crítico dos estudantes, visto que há poucas pesquisas nessa direção. Compreender a percepção dos gestores escolares e dos professores de arte em relação à Lei e sua aplicabilidade prática também se mostra relevante.

Em última análise, a efetiva implementação da Lei nº

13.006/14 e a integração do cinema nacional de forma significativa no ensino da arte podem contribuir não apenas para a formação integral dos estudantes, mas também para o desenvolvimento da indústria cinematográfica nacional, ampliando o acesso, a valorização e a apreciação da produção brasileira, em específico pelas novas gerações.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

BARBOSA, M. C. S.; SILVEIRA, D. M.; KOVALSKI, L. K. Burity Mirim – Creche. Moderna.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Tradução: Gabriel Valladão Silva. 1. ed. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2013.

BERNARDET, Jean-Claude. **Cinema brasileiro: propostas para uma história**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

BETTINELLI, Auber; BOMFIM, Camila Carrascoza; MICHELLEPIS, Dafne Sense; RAMOS, Stella. **Interação Arte, sempre!**: volume único. Coordenação de Maria Helena Webster. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2026.

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta o parágrafo ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de Educação Básica. Diário Oficial da

União, Brasília, DF, 27 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília, DF, 2018.

DESAFIOS. São Paulo: Moderna, 2020.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari; KATER, Carlos Elias; DIMARCH, Bruno Fischer. **Conectados Arte:** 1º ao 5º ano. São Paulo: FTD, 2018. 5 v.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari; FERRARI, Pascoal; KATER, Carlos Elias; DIMARCH, Bruno Fischer. **Arte por toda parte:** 6º ao 9º ano. São Paulo: FTD, 2018. 4 v.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos III:** Estética: Literatura e Pintura, Música e cinema. Organização: Manoel Barros da Motta. Tradução: Inês Autran Dourado Barbosa et al. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FRESQUET, Adriana (Org.). **Cinema e educação:** a Lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2014.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, infância e formação de professores:** autoria e transgressão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MEIRA, Béa; PRESTO, Rafael; SOTER, Silvia. **Percursos da Arte.** São Paulo: Scipione, 2016.

SOUSA, Daniel Marcolino Claudino de. O cinema na escola: aspectos para uma (des)educação. 2017. 326 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Uni-

versidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. Entrevista concedida à Educação & Realidade. In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, jan./jun. 2008.

LISTA DE FILMES

ABREU, Alê. **O Garoto Cósmico.** Brasil: Filme de Papel, 2007.

ABREU, Alê. **O Menino e o Mundo.** Brasil: Filme de Papel, 2013.

ANDRADE, Joaquim Pedro de. **Macunaíma.** Brasil: Condor Filmes, 1969.

BARRETO, Bruno. **O Que É Isso, Companheiro?.** Brasil: Filmes do Equador, 1997.

BOLOGNESI, Luiz. **Guerras do Brasil.** Brasil: Gullane, 2019.

DOMINGOS, Emílio. **A Batalha do Passinho.** Brasil: TV Zero, 2013.

HERTHEL, Daniel; LEITE, Maria. **Casa de Máquinas.** Brasil: Casa de Cinema de Porto Alegre, 2007.

HIRSZMAN, Leon. **Eles Não Usam Black-Tie.** Brasil: Embrasil, 1981.

MASSADAS, Sullivan; MASSADAS, Paulo. **Clip Brincar de Índio (Xuxa).** Brasil: Som Livre, 1988.



Seção III

Experiências e Sequências Didáticas

A EXPOSIÇÃO DE ARTE COMO METODOLOGIA: FORMAÇÃO ESTÉTICA E CIDADÃ NO ENSINO MÉDIO

Caroline Weiberg¹

Resumo: Este texto investiga o potencial formativo da exposição de arte como metodologia nas aulas de arte no Ensino Médio, a partir de uma prática pedagógica desenvolvida desde 2016 no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Jaraguá do Sul-Centro. Fundamentada na hermenêutica de Hans-Georg Gadamer, a abordagem concebe a exposição não como um evento final, mas como um percurso educativo que visa transformar as vivências em experiências. A metodologia envolve os estudantes em todas as etapas do processo — da concepção coletiva à produção e escrita reflexiva —, transformando-os em agentes do processo artístico. A análise dos textos dos estudantes e egressos, revela que a prática opera como uma fissura no cotidiano, gerando o estranhamento necessário para a experiência formativa. A pesquisa aponta para uma dupla formação: a estética, que se dá tanto na criação quanto na fruição, e a cidadã, materializada no exercício democrático de diálogo, negociação e tomada de decisões coletivas. Considera-se que a valorização do processo sobre o produto final é a marca mais duradoura da experiência para os egressos, demonstrando que a exposição como processo artístico-pedagógico articula a educação em arte às práticas do campo artístico e promove uma formação humana integral.

Palavras-chave: Exposição de Arte; Processo Artístico-Pedagógico; Formação Estética; Formação Cidadã

1 Do Encontro à Continuidade: Situando a Pesquisa sobre a Exposição como Processo

O presente trabalho investiga o papel da exposição de arte na escola como um potente processo artístico-pedagógico para a formação no Ensino Médio ao se debruçar sobre uma prática pedagógica contínua desenvolvida desde

¹ Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

2016 no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Jaraguá do Sul- Centro. A abordagem se fundamenta na compreensão da exposição não como um evento final de apresentação de trabalhos, mas como um percurso educativo que se desdobra ao longo de um semestre letivo.

A metodologia aqui apresentada não nasce de uma abstração teórica, mas de uma trajetória prático-reflexiva profundamente enraizada no universo das exposições de arte. A gênese desta abordagem pedagógica encontra-se na formação da autora como mediadora, uma vivência imersa no efervescente cenário da virada educacional, momento de profunda transformação no campo da arte-educação em Porto Alegre, notadamente a partir da 6ª Bienal do Mercosul. A chamada virada educacional, impulsionada pela Bienal do Mercosul, marcou a transição de um paradigma de espectador passivo, focado no "*sentir*" e no "*contemplar*", para um espectador ativo, convocado a "*criticar, refletir e questionar*" (Muniagurria, 2006, p. 120, grifos da autora). A 6ª Bienal (2007) foi um marco nesse processo, ao instituir a figura do curador pedagógico — ocupada pela primeira vez por Luis Camnitzer, que se definia como um "embaixador do público" (2009, p. 15) — e ao assumir sua vocação formativa. Como aponta Mônica Hoff (2013, p.74), "ainda que não se percebesse como tal, ela sempre atuou como uma escola". Foi nesta atmosfera, que compreendia a mediação como uma prática crítica e o espaço expositivo como um lugar de produção de conhecimento, que os fundamentos da metodologia aqui analisada foram forjados.

A experiência em instituições como a Fundação Bienal e a Fundação Iberê Camargo, marcada por um trabalho nos projetos pedagógicos que transcendia o trabalho de mediação como a simples apresentação de obras para envolver pesquisa, produção de materiais e diálogo com artistas e curadores visando uma vivência significativa dos públicos com a arte, consolidou uma compreensão da exposição como um fenômeno complexo e processual. Foi a partir dessa imersão, que privilegia o diálogo e a construção partilhada de sentidos, que a transição para a docência se deu como uma escolha consciente por um fazer pedagógico que busca traduzir no ambiente escolar a potência da experiência artística vivida.

Ao ingressar no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) em 2016, essa trajetória pessoal se conectou a uma proposta pedagógica, já em andamento no câmpus, que concebia a exposição como o momento de compartilhamento e visibilidade do percurso criativo desenvolvido em sala de aula. A prática de conceber a exposição como um processo artístico-pedagógico não se iniciou do zero; pelo contrário, encontrou um terreno fértil, solidamente cultivado pela professora Sandra Fachinello, que atuara no câmpus Jaraguá do Sul – Centro anteriormente. Fachinello já desenvolvia uma metodologia que entendia a exposição como o "fio condutor" (Fachinello; Franco, 2016, s/p) das aulas, estruturando o semestre a partir da "construção coletiva de uma exposição" fundamentada na "pesquisa poética" (Fachinello, 2019, s/p) dos estudantes. Esse encontro de concepções permitiu que

o trabalho não fosse de instauração, mas de continuidade e aprofundamento de uma cultura de pesquisa em arte e de exposição já existente no câmpus, um diálogo que reconhece o legado anterior e busca expandi-lo. Reconhecendo o "compartilhamento de processo" (Fachinello, 2021, p.4) como ponto de partida, esta pesquisa avança para conceber a exposição como percurso, entendendo-a como um acontecimento artístico e pedagógico que se estende para além da criação, transformando as interações (entre os estudantes envolvidos, entre estudantes e público e entre trabalhos e público) e suas reverberações em parte central da experiência formativa.

Partindo da premissa de que a educação estética é essencial para a formação humana, o objetivo deste artigo é analisar e discutir as potências formativas de uma metodologia de ensino que concebe a exposição como processo. Através da análise de diferentes projetos desenvolvidos, busca-se compreender como a imersão dos estudantes em todas as etapas do fazer expositivo contribui para a sua formação.

2 As Lentes da Hermenêutica Filosófica

A abordagem pedagógica em análise se apoia em um arcabouço teórico que entrelaça a hermenêutica filosófica, a teoria da arte e a pedagogia crítica. O principal referencial é a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer (2014), que permite compreender o encontro com a arte como uma vivência capaz de transformar os sujeitos, transformando o que po-

deria ser uma vivência passageira em uma experiência. É nessa experiência, que se dá no diálogo e no estranhamento com o que é novo, que ocorre a formação.

Para Gadamer, a vivência é o acontecimento que nos marca, o conteúdo "inesquecível e insubstituível" de um momento (2014, p.113), uma apreensão imediata do mundo que se destaca do fluxo contínuo da vida. Aprofundando essa noção de contato singular com o mundo, Zucco e Carbonara (2023, p. 4) defendem que "[é] nessa relação imediata com o mundo que o conteúdo da vivência emerge, [...] em outras palavras, é 'sentido na pele', logo, não pode ser um dado transferido", sendo uma experiência corporal subjetiva e, por isso mesmo, intransferível. Contudo, nem toda vivência se consolida como experiência. A experiência, em sua acepção mais profunda, é o que resta dessa vivência: uma transformação que nos confronta com nossos limites e nos modifica. Para o filósofo, a verdadeira experiência é sempre negativa, pois ela se contrapõe ao que esperávamos. Quando "fazemos uma experiência", significa que "até então não havíamos visto corretamente as coisas e que só agora nos damos conta de como realmente são" (Gadamer, 2014, p. 462). É essa negação de uma certeza anterior que possui um sentido produtivo, resultando na aquisição de um saber mais amplo sobre si e sobre o mundo.

A precondição que possibilita a transformação de uma vivência em experiência é o estranhamento. Esse impacto ocorre quando algo escapa ao que nos é familiar, desestabilizando a ordem vigente do nosso horizonte interpretativo.

Como define Hermann (2014, p. 86), o estranho se caracteriza "pela ambiguidade, pois é, ao mesmo tempo, tentador e ameaçador. É tentador porque abre novas possibilidades [...] e ameaçador porque desestabiliza essa mesma ordem". É nesse encontro com o que nos é estranho que a arte, em particular, revela sua potência. Ao nos interpelar, ela nos convida ao diálogo e nos força a expandir nossos horizontes para dar sentido àquilo que se apresentou, transformando o estranhamento inicial em uma nova e mais ampla compreensão.

A perspectiva hermenêutica dialoga com a de autores como Camnitzer (2023), para quem a arte deve ser entendida como "uma forma de pensar e de adquirir e de expandir o conhecimento" (p.220) e não como "meio de produção de objetos de luxo" (p.35). Se a arte é esse campo de produção de saber, a exposição se torna o principal fenômeno onde esse saber se torna público e acessível, o lugar do encontro entre a obra e o espectador. A exposição, nesse sentido, é concebida como a síntese do sistema da arte, onde se articulam "artista, obras, público, mediação, instituições, mercado, crítica, teoria e história" (Valio, 2008, p,103) e sua realização no ambiente escolar estabelece um diálogo entre o campo da arte e o campo da educação, reduzindo as distâncias entre eles.

Este arcabouço teórico se completa com a compreensão da educação em arte como uma potente via de formação para a cidadania. A metodologia adotada parte do pressuposto de que a prática artística na escola pode se configurar

como um exercício democrático, um espaço onde o diálogo, a negociação e o respeito à diversidade não são apenas ensinados, mas vivenciados, uma perspectiva alinhada a autores como Pérez Gómez (2021) e Martha Nussbaum (2015). A análise de como essa dimensão cidadã se materializou na prática será aprofundada a seguir.

Tal perspectiva teórica implica, necessariamente, uma reconfiguração do papel docente. O professor atua como um mediador do processo, um agente hermenêutico cuja principal função não é fornecer respostas, mas criar as condições para que a experiência aconteça. Essa postura encontra um forte paralelo na própria trajetória da autora, forjada no trabalho com os diversos públicos em que a mediação em arte se consolidou como uma prática dialógica. Ao transpor essa lógica para a sala de aula, o professor assume a função de provocar o estranhamento e instaurar o campo para o diálogo, sem, contudo, buscar determinar os resultados da experiência, pois esta, por sua natureza, é um acontecimento que pertence ao domínio do imprevisível.

3 A Metodologia em Prática: Breve Panorama das Experiências

De abordagem qualitativa, este trabalho investiga uma prática pedagógica contínua, desenvolvida por mim desde 2016, por meio da análise documental dos materiais produzidos pelas/das exposições. Ao longo de seu percurso prático, a metodologia da "exposição como processo" demonstrou ser uma estrutura flexível, capaz de se adaptar a diferentes

linguagens, temáticas e contextos institucionais. A abordagem demonstrou potencial para articular-se com eventos do câmpus, como na exposição de instalações "Devorando InstalaÇÕES" (2016), que dialogou com a temática da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, cujo tema daquele ano foi "Ciência alimentando o Brasil". Concebida inicialmente pela professora Sandra Fachinello, a exposição teve suas etapas finais acompanhadas pela autora, ao assumir a docência com o processo já em andamento. A metodologia também se mostrou potente para a exploração de linguagens artísticas específicas, aprofundando o repertório técnico e poético dos estudantes. Um exemplo foi a exposição de fotografia "Fotoarte: ciência através das lentes" (2018), na qual a investigação sobre as potencialidades e o histórico da fotografia foram enriquecidos por uma colaboração interdisciplinar com um professor da área da Física. Essa parceria incluiu uma atividade de laboratório para compreender a formação da imagem, o que tornou explícita para os estudantes a indissociável relação entre a prática artística e seus fundamentos científicos. De forma similar, as mostras "Linoleogravuras: Sonhos e Medos" e "Fauna e flora do Brasil" (ambas de 2022) permitiram que os estudantes investigassem as possibilidades da gravura, resultando em exposições compostas por suas produções em matrizes de linóleo.

Essa capacidade de adaptação da metodologia foi posta à prova de forma decisiva com a transição para o ensino remoto, imposta pelo isolamento social da pandemia da Covid-19. As exposições, que até então eram presenciais,

foram adaptadas para o formato virtual em função das aulas remotas. Um exemplo foi a exposição "Tempo Suspenso" (2020), apresentada primeiramente no Instagram e, posteriormente, na Galeria de Arte Claudia Paim do Câmpus Osório do IFRS, durante o período de realização do I ENPAIF SUL (I Encontro de Professores/as de Artes dos IFs da Região Sul), em 2021. Outro projeto desse período, a exposição "Nós" (2021), apresentada na página do Instagram criada como uma extensão virtual da sala de arte do câmpus (@salaC9), partiu de uma proposta na qual os estudantes produziram vídeos com pessoas de seu convívio doméstico e textos reflexivos. Os temas definidos pelos próprios grupos, como "lágrimas" e "convivência familiar", dialogavam diretamente com suas vivências no momento de isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19.

Apesar das particularidades de cada projeto, o percurso educativo desenvolve-se a partir de etapas recorrentes que estruturam a prática pedagógica:

1. Concepção coletiva: a turma define, por meio do diálogo, a linha curatorial, o tema ou a linguagem a ser explorada.
2. Desenvolvimento de projetos: os estudantes, em grupo, projetam suas obras, definindo objetivos, materiais e o local de instalação.
3. Produção artística: momento da execução, que envolve o manejo de materiais e a resolução coletiva dos desafios técnicos e conceituais que emergem no

processo.

4. Produção da exposição: os estudantes participam da tomada de decisões sobre o evento, como a votação para o título, a redação de textos e a criação do convite.
5. Escrita reflexiva: individualmente, cada estudante produz um texto poético-reflexivo, elaborando a experiência vivida.

Dentre essas etapas, a escrita poético-reflexiva (item 5) assume um papel metodológico central para a presente análise. É neste ato de elaboração que os estudantes são convidados a traduzir em linguagem escrita a vivência do processo, buscando dar sentido ao que foi "sentido na pele". Esses textos não funcionam, portanto, como meros relatórios de atividades, mas como o próprio lugar onde a reflexão se materializa e a passagem da vivência para a experiência pode ser observada. Para uma investigação de base hermenêutica, que busca compreender a constituição de sentido e a transformação dos sujeitos, esses textos se revelam uma fonte documental privilegiada, pois oferecem um acesso direto à forma como os próprios estudantes interpretaram e resignificaram o que lhes aconteceu.

Este conjunto de ações constitui a metodologia da prática pedagógica aqui relatada, que transforma os estudantes em agentes de todo o processo artístico. Ele mantém um diálogo estreito com as etapas propostas por Fachinello (2019, s/p):

- a) Inicialmente define-se o tema [...]

- b) Depois discute-se como será o espaço de criação [...]
- c) Na sequência os alunos começam suas pesquisas e são orientados individualmente [...] Cada trabalho é apresentado e discutido antes de finalizado, o processo é incorporado. [...]
- d) Com os projetos pensados, a exposição é planejada [...]
- e) Escrita do texto que acompanha cada trabalho [...]
- f) Divulgação, montagem [...], monitoria e desmontagem da exposição [...]
- g) A avaliação [...]
- h) Organização do Catálogo Digital no facebook [...]

A convergência entre as duas abordagens demonstra, portanto, que a prática aqui relatada se insere em uma continuidade, dialogando com um legado pedagógico já instaurado na instituição e reforçando um modelo de ensino-aprendizagem que valoriza a agência do estudante e a exposição como processo.

Para ilustrar e analisar os efeitos e as potências formativas desta metodologia, este artigo se debruçará sobre os materiais documentais de duas exposições que servem como marco para o aprofundamento da metodologia, representando as primeiras experiências em que a concepção de "exposição como processo" começa a se delinear: "Devorando InstalaÇÕES" (2016) e "(In)certezas" (2016). Complementarmente, alguns relatos da exposição "Nós na Fita" (2017) — objeto central da pesquisa de doutoramento em andamento da autora — serão mobilizados aqui com um propósito específico: demonstrar como a memória, ao resignificar o vivido, revela a primazia do processo sobre o produto final como a marca mais duradoura da experiência.

4 Análise e Discussão: A Exposição como Acontecimento Formativo

A análise dos catálogos das exposições "Devorando InstalaÇÕES" (2016) e "(In)certezas" (2016) permite identificar os efeitos e as potências da metodologia da "exposição como processo". Os textos e registros presentes nesses documentos revelam indícios recorrentes que, em diálogo com os referenciais teóricos, demonstram a capacidade da prática em gerar uma experiência formativa em múltiplas frentes.

4.1 A Fissura no Cotidiano: O Estranhamento como Método e Efeito

A primeira potência observada é a capacidade da metodologia em operar como uma fissura no cotidiano, provocando o estranhamento que, para Gadamer, é a precondição da experiência, uma vez que é o encontro com o que desestabiliza o familiar que rompe com a percepção automatizada, forçando o sujeito a questionar suas pré-compreensões e a se abrir para um novo processo de construção de sentido. Este conceito não aparece apenas como um efeito, mas como uma escolha intencional. No catálogo de "(In)certezas", o texto de autoria coletiva dos estudantes já convoca o público a uma atitude de questionamento: "*Veja! Sinta! Reflita! Questione! Estranhe! Critique!*". Essa intenção se materializa em projetos como "Small Talk", cujo objetivo explícito é "promover o estranhamento, promovendo interações humanas a partir de conversas entre pessoas 'desco-

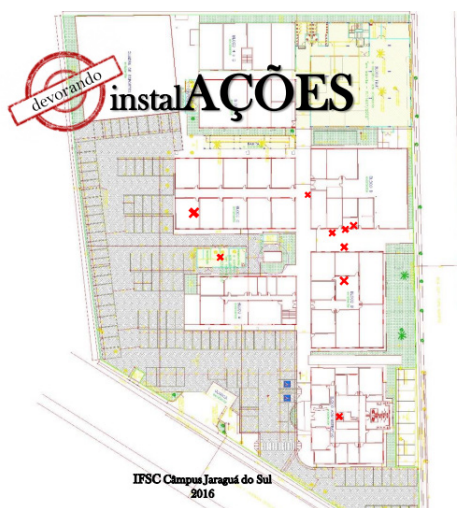
nhecidas" e "demonstrar a diversidade de culturas e ideais, e o estranhamento em frente ao choque dessas ideias".

Essa estratégia de provocação é intensificada pela própria lógica de ocupação do espaço. Ao contrário de um espaço de exposições designado, inexistente no câmpus, as obras se espalhavam pelos espaços de convivência e passagem, como evidenciado no próprio catálogo de "Devorando InstalaÇÕES", cuja capa apresenta um mapa do câmpus com os diversos pontos onde as instalações foram montadas (Figura 1). Essa dispersão transforma o percurso cotidiano dos estudantes e servidores em um campo de possíveis encontros com a arte. O efeito dessa ocupação é descrito no relato sobre a obra "Estranhíssimo", onde a estudante-artista-propositora afirma que, "mesmo sem compreender o intuito da instalação, em um primeiro momento qualquer indivíduo se surpreendia". A surpresa não acontece apenas pela obra em si, mas pelo fato de encontrá-la de forma inesperada ocupando a escada. É essa inserção do artístico no ambiente familiar que, de fato, funciona como o gatilho que quebra a percepção automatizada e abre espaço para o encontro.

A potência desse estranhamento é amplificada pelo contexto específico onde ele ocorre: o espaço escolar. Diferentemente do "cubo branco" (O'Doherty, 2002) de um museu, concebido para neutralizar o entorno e focar na obra, o espaço escolar não é neutro. Pelo contrário, é um ambiente funcional, regado e carregado de significados próprios — um "grande espaço narrativo aberto a ser reinventado" (Loponte,

2017, p. 446) onde se desenrolam rotinas, hierarquias e expectativas. Ao inserir os trabalhos artísticos nesse contexto, a proposta subverte sua lógica habitual. Corredores, que são fundamentalmente lugares de passagem, são transformados em espaços de permanência e questionamento; pátios e áreas de convivência tornam-se cenários para o inesperado, interrompendo o fluxo automatizado da vida institucional. Dessa forma, o próprio espaço escolar é ressignificado: ele deixa de ser um mero cenário para as práticas educativas e se torna um componente ativo da própria experiência formativa, um agente que participa da quebra da percepção automatizada.

Figura 1: Identidade visual da exposição “Devorando InstalaÇÕES” presente na capa do catálogo da exposição



Fonte: Catálogo da exposição “Devorando InstalaÇÕES”

A potência desse estranhamento é amplificada pelo

contexto específico onde ele ocorre: o espaço escolar. Diferentemente do "cubo branco" (O'Doherty, 2002) de um museu, concebido para neutralizar o entorno e focar na obra, o espaço escolar não é neutro. Pelo contrário, é um ambiente funcional, regrado e carregado de significados próprios — um "grande espaço narrativo aberto a ser reinventado" (Loponte, 2017, p. 446) onde se desenrolam rotinas, hierarquias e expectativas. Ao inserir os trabalhos artísticos nesse contexto, a proposta subverte sua lógica habitual. Corredores, que são fundamentalmente lugares de passagem, são transformados em espaços de permanência e questionamento; pátios e áreas de convivência tornam-se cenários para o inesperado, interrompendo o fluxo automatizado da vida institucional. Dessa forma, o próprio espaço escolar é ressignificado: ele deixa de ser um mero cenário para as práticas educativas e se torna um componente ativo da própria experiência formativa, um agente que participa da quebra da percepção automatizada.

Essa estratégia de ocupação do espaço dialoga diretamente com práticas da arte contemporânea que buscam romper com os limites do museu ou da galeria para intervir no tecido da vida cotidiana. A exposição como processo, ao espalhar as obras pelo câmpus, aproxima-se de abordagens como a arte *site-specific*, que concebe o trabalho em função de um local determinado, inseparável dele. Um exemplo claro dessa consciência processual é o relato sobre a obra "Bandeira" (figura 2), no catálogo de "(In)certezas", em que os próprios estudantes-artistas-propositores, após explora-

rem o espaço e refletirem sobre ele, definem sua criação como uma "ideia de instalação *site specific*". Da mesma forma, ao propor obras que só se completam com a interação do público, como "Small Talk" ou "Pisando em Ovos", a prática se alinha à estética relacional (Rancière, 2009), na qual o foco se desloca do objeto para o encontro e para as relações humanas que a obra é capaz de gerar. A potência do estranhamento, portanto, não reside apenas no objeto artístico, mas na forma como a metodologia se apropria de estratégias da arte contemporânea para ressignificar o espaço e as relações dentro do ambiente escolar.

Figura 2: imagem da instalação "Bandeira" em um dos mastros do câmpus



Fonte: Catálogo da exposição "Incertezas"

4.2 A Dupla Formação: A Vivência Estética e o Exer-

cício Democrático

A análise aponta também para uma formação em duas frentes indissociáveis, que se manifestam como potentes experiências – acontecimentos que marcam e se destacam do fluxo contínuo da vida. A primeira frente é a formação estética, que se desdobra em uma dupla dimensão: a do estudante-artista-propositor e a do público-participante. A segunda é a formação cidadã, que se materializa no próprio método enquanto um exercício democrático.

No que tange à formação estética, a primeira dimensão observada é a vivência dos próprios estudantes-artistas-propositores, que se dá no percurso de conceber e materializar as obras. O processo de "pesquisa poética" (Fachinello, 2019, s/p), a experimentação com materiais, a própria relação corporal e a tomada de decisões com/sobre o fazer artístico constituem, em si, uma vivência estética. É uma experiência de dentro do processo, na qual o ato de criar afeta a sensibilidade e a percepção de quem cria.

Ainda na esfera da formação estética, a segunda dimensão é a promoção de vivências para a comunidade, evidenciada em obras que foram deliberadamente concebidas para a interação com o espectador. Em "Devorando InstalaÇÕES", por exemplo, a instalação "Pisando em Ovos" propunha uma vivência tátil, na qual o espectador "deveria se dispor a retirar o calçado e se lançar sobre uma superfície desconhecida". Da mesma forma, em "O consumo da arte propriamente dito" (figura 3), a obra só se completava com o ato do público de consumir o bolo ofertado pelo autor do

trabalho.

Figura 3: imagem do bolo ofertado na obra "O consumo da arte propriamente dito"



Fonte: Catálogo da exposição "Devorando Instalações"

Essa convocação do corpo se aprofunda em outras obras presentes no catálogo de "(In)certezas", que utilizam a privação de um sentido para intensificar a experiência dos outros. O trabalho "Brincando com formas" tinha como objetivo analisar a capacidade do espectador de "criar uma forma escultórica [...] usando as mãos sem o uso da visão", enquanto "Tangere" utilizava sacos de malha pretos para que o público não pudesse "ver o que há dentro", estimulando a "sensação criada pelo toque" do conteúdo desconhecido. Essas propostas, ao deliberadamente retirarem a visão do

centro da apreensão, forçam o espectador a uma percepção mais atenta e menos automatizada, buscando criar as condições para a emergência da vivência em seu contato mais imediato.

Por fim, a segunda frente de formação é a vivência cidadã, materializada no próprio método enquanto um exercício democrático. O catálogo de "(In)certezas" explicita que a exposição "foi concebida pelos estudantes da sexta fase de forma democrática e participativa", sendo eles "responsáveis pela escolha do nome da exposição, pela identidade visual, expografia, montagem e desmontagem" e pela produção dos textos. Essa tomada de responsabilidade coletiva transforma o processo artístico numa microexperiência de vida pública.

Essa vivência democrática pode ser observada em detalhe no processo criativo de algumas obras. O relato sobre o trabalho "Você não pode saber esse título", por exemplo, expõe a negociação como cerne da criação: "Inicialmente, tínhamos ideias diferentes, onde um pensou na estética [...] mas sem um motivo real para fazê-lo. O outro pensou numa temática perfeita [...] mas encontrava dificuldade em criar a estética da instalação. Ao conversarmos, percebemos o encaixe de ideias e dificuldades". Esse "encaixe" exemplifica o exercício democrático não como a anulação das diferenças, mas como sua articulação produtiva. Como argumentado em trabalho anterior (Weiberg; Carvalho; Mulling, 2025), ao negociar ideias, tomar decisões em grupo e respeitar a alteridade, os estudantes não apenas aprendem sobre democracia, mas a vivenciam na prática. Essa abordagem alinha-se

à perspectiva de autores como Martha Nussbaum (2015), que defende o papel das artes na formação de capacidades essenciais para a saúde das democracias, e Pérez Gómez (2021), que advoga por experiências educativas que promovam valores democráticos, configurando a aula de arte como um laboratório de negociação (Weiberg, 2016) onde a vivência cidadã se torna indissociável da experiência estética.

4.3 Da Vivência à Experiência: A Valorização do Processo

É na escrita reflexiva que encontramos as principais pistas da transformação da vivência do processo expositivo em experiência. O ato de produzir o texto poético-reflexivo não é, portanto, um mero registro posterior à atividade, mas parte constitutiva da própria formação da experiência. É nesse momento de elaboração que o estudante é convocado a se distanciar da vivência imediata para traduzi-la em linguagem escrita. Esse exercício de narrar o próprio percurso força a organização dos acontecimentos, a interpretação dos sentidos e, em última instância, a construção de um significado para o que foi vivido. A escrita, nesse sentido, alinha-se ao que Grada Kilomba (2019, p. 28) define como "um ato de tornar-se": ao narrar a experiência, o estudante se torna autor de sua própria reflexão e, com isso, consolida a transformação que a prática pedagógica buscou instigar.

Para Gadamer, a experiência é a transformação que resta da vivência, aquilo que nos modifica de forma duradoura. A constituição da experiência através da escrita torna-se

evidente nos próprios relatos dos estudantes, nos quais a marca mais duradoura deixada pela prática é a valorização do processo criativo. O relato sobre a obra "Bandeira", em "(In)certezas", por exemplo, é uma narrativa que detalha precisamente esse percurso: a ideia nasce de uma conversa sobre política e uma "possível ocupação" da escola; em seguida, a dupla de estudantes-artista-propositores parte para a exploração do espaço ("fomos para a frente do câmpus ver onde seria possível levantar uma bandeira"); e, a partir da observação do mastro vazio, a pesquisa os leva à descoberta de que "em navios sem nação se hasteia uma bandeira branca", culminando na concepção da instalação *site specific*. Da mesma forma, em "Devorando InstalaÇÕES", o texto sobre "O que os olhos veem" documenta como o percurso alterou a concepção original: "Com a execução do trabalho, em função da substituição dos materiais, a ideia foi alterada".

Podemos perceber não apenas *o que* os estudantes relatam sobre o processo, mas *como* o fazem. A própria linguagem utilizada nos textos poético-reflexivos revela uma consciência do percurso criativo como uma jornada de descobertas e transformações, e não como a simples execução de um plano pré-definido. Expressões como "a ideia nasce de uma conversa" ou a documentação de como "a ideia foi alterada" são mais do que descrições. Elas funcionam como metarreflexões, nas quais os estudantes se posicionam como narradores e analistas do seu próprio fazer.

Essa valorização do processo, já presente nos relatos da época, manifesta-se de forma ainda mais contundente nos

relatos compartilhados anos após a exposição "Nós na Fita". Com o distanciamento temporal, a memória dos egressos reelabora a experiência, revelando que a marca mais profunda não reside no resultado, mas no processo. A fala de um egresso é emblemática: "quando você tá falando desse tipo de coisa, quando você tá falando do processo de criação, do processo artístico, mas também do processo de produção dele" e "é isso que, às vezes, é mais importante ainda do que o resultado final". Essa mesma resignificação é ilustrada na memória de uma ex-colega., cujas lembranças, apesar de se aterem ao conceito da obra, exploram o desafio prático de "deixar a estátua sentada". Esses exemplos indicam que a experiência formativa se inscreveu mais profundamente na resolução de problemas concretos e nas palavras da egressa, na "exploração da criatividade e persistência" do que no discurso conceitual que originou os trabalhos.

5 A Exposição como Processo Artístico-Pedagógico: Formação Estética e Cidadã

A experiência de realizar exposições de arte na escola como um processo contínuo demonstra ser uma prática de grande potência formativa. As memórias das vivências da docente junto às análises dos materiais produzidos e publicados nos catálogos, em especial os textos poético-reflexivos e memórias dos egressos, indicam que a abordagem proposta extrapola os objetivos tradicionais do ensino de arte. A exposição, ao ocupar os espaços da escola, opera como uma fissura no cotidiano, provocando estranhamento

e convidando toda a comunidade escolar a um encontro, por vezes inesperado, com a arte.

Como consideração principal, aponta-se que a prática promove uma formação em duas frentes indissociáveis: a formação estética e a formação cidadã. A primeira se dá por meio da experiência gadameriana do diálogo com a obra, que afeta os sentidos e expande os horizontes interpretativos dos sujeitos, tanto estudantes quanto membros da comunidade escolar. A segunda se manifesta no exercício prático da democracia: ao negociar ideias, tomar decisões em grupo (seja no caso de trabalhos em conjunto ou nas decisões coletivas acerca da exposição) e respeitar a alteridade, os estudantes vivenciam um processo que fortalece valores democráticos.

Nos relatos compartilhados anos após a experiência expositiva em "Nós na fita: catálogo de processos 2017/1", é possível verificar também uma profunda resignificação da experiência ao longo do tempo, na medida em que os egressos valorizam menos a mensagem inicial de suas obras (presentes nos textos de 2017) e mais o processo criativo e o trabalho colaborativo.

Conclui-se, portanto, que a exposição de arte na escola, quando concebida como processo artístico-pedagógico, é um modo de operar que articula de forma concreta o ensino com as práticas do campo artístico. Essa abordagem se revela potente para a formação humana integral, pois altera os modos de percepção dos sujeitos e deixa rastros duradouros em suas trajetórias e na cultura da instituição.

Referências

CAMNITZER, Luis. Introdução. In: CAMNITZER, Luis; PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. (org.). **Educação para a arte/Arte para a educação**. Porto Alegre: Fundação Bial do Mercosul, p. 13-28, 2009.

CAMNITZER, Luis. Nem arte, nem educação. In.: **ARTE-VERSA: arte, docência e outras invenções / Organizadores** Luciana Gruppelli Loponte, Cristian Poletti Mossi. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023, p.30-37.

FACHINELLO, Sandra Albuquerque Reis; FRANCO, Juce-mara. Alianças nucleares entre ensino-pesquisa-extensão na docência em Artes Visuais no IFSC Jaraguá do Sul. *In: ENCONTRO NACIONAL DA REGIÃO SUL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL*, 3., 2016, Caxias do Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul: Enrefaeb, 2016.

FACHINELLO, Sandra Albuquerque Reis. Emaranhados e emendas: Artes Visuais e pesquisa no IFSC. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE ARTE DOS INSTITUTOS FEDERAIS (ENPAIF)*, 4., 2019, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba, 2019.

FACHINELLO, Sandra Albuquerque Reis. Tema e estratégia - RPG em minha sala no Meet. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE ARTE DOS INSTITUTOS FEDERAIS (ENPAIF)*, 5., 2021, Brasília. **Anais** [...] Brasília(DF) Evento online, 2021. p.1-13.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 14. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2014.

HOFF, Mônica. Mediação (da arte) e curadoria (educativa) na Bienal do Mercosul, ou a arte onde ela "aparentemente" não está. **Trama Interdisciplinar**, v. 4, n. 1, p. 71-82, 2013.

HERMANN, Nadja. **Ética & educação: outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

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

LOPONTE, Luciana. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. In.: **Revista Brasileira de Educação**. v. 22 n. 69 abr.-jun., p.429-452, 2017.

MUNIAGURRIA, Lorena Avellar de. **"Ganhar o olhar": estudo antropológico de ações de mediação em exposições de artes visuais**. 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

O'DOHERTY, Brian. **No interior do cubo branco: a ideologia do espaço da arte**. Tradução de Carlos S. Mendes Rosa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Pedagogias para tempos de pandemias e perplexidades**. Da informação à sabedoria. Itapetininga: Edições Hipótese, 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução: Monica Costa Neto. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

VALIO, Luciana Benetti Marques. **Mapeando a complexidade da exposição de arte**: é possível avaliá-la? 2009. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciência da Informação, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade São Paulo - Usp, São Paulo, 2008.

WEIBERG, Caroline; CARVALHO, Carla; MÜLLING, Juliana. O exercício democrático na realização de uma proposta pedagógica de exposição em aula de arte. **Revista Poiésis**, Tubarão, v. 19, n. 35, jan./jun., p. 27-45, 2025.

WEIBERG, Caroline. **O que pode a arte?**: relações entre experiência e aberturas à alteridade. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

WEIBERG, Caroline (org.). **(In)certezas** - Jaraguá do Sul: IFSC, 2016. Disponível em: <https://online.fliphtml5.com/rn-jun/odig/#p=6>. Acesso em 12 de setembro de 2025.

WEIBERG, Caroline (org.). **Nós na fita**: catálogo de processos 2017/1 da exposição de trabalho de arte dos estudantes do curso técnico integrado em química.—Jaraguá do Sul : IFSC, 2024. Disponível em: <https://online.fliphtml5.com/rn-jun/eink/#p=4>. Acesso em 12 de setembro de 2025.

WEIBERG, Caroline; FACHINELLO, Sandra Albuquerque Reis (orgs.). **Devorando instalações** - Jaraguá do Sul : IFSC, 2016. Disponível em: <https://online.fliphtml5.com/rn-jun/xeap/#p=1>. Acesso em 12 de setembro de 2025.

ZUCCO, Amanda Khalil Suleiman; CARBONARA, Vanderlei. A vivência artística do gesto da dança na velhice:

a experiência estética como possibilidade formativa. In.: # **Tear**: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, v.12, n.1, p.1-16, 2023.

ARTE CONTEMPORÂNEA NA SALA DE AULA: UMA SELEÇÃO DE OBRAS PARA MATERIAL PEDAGÓGICO

*Brenda Lima Marmentini*¹

*Gabi Venâncio Carvalho*³

*Isabel Rodrigues Horta*⁴

*Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva*⁵

Resumo: O trabalho tem como objetivo discorrer sobre o processo de seleção de obras de arte visuais para o material pedagógico do projeto de pesquisa *Espaços expositivos de arte contemporânea, diálogos com ambientes virtuais de formação*. Os materiais desenvolvidos visam contribuir para a organização de conteúdos de arte contemporânea na escola, assim, viu-se a necessidade de aparatos imagéticos, que foram selecionados usando os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011) de modo que promovessem um diálogo entre a historicidade e a totalidade no contexto da arte contemporânea. Como resultado, foram criadas 32 impressões de tamanho A3 com imagens de obras artísticas, caminhando entre obras da tradição da história da arte que se mesclam com trabalhos contemporâneos nacionais e internacionais.

Palavras Chave: Arte Contemporânea. Material Educativo. Pedagogia Histórico Crítica

1 Introdução

O projeto de pesquisa *Espaços expositivos de arte contemporânea, diálogos com ambientes virtuais de formação* (EFAC), financiado pelo Cnpq e coordenado pela profes-

2 Acadêmico do curso de Licenciatura em Artes Visuais – CEART – Bolsista PROBIC/ UDESC. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3487992639716369>.

3 Acadêmico do curso de Licenciatura em Artes Visuais – CEART – Bolsista PROBIC/ UDESC. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7658862790819947>.

4 Acadêmico do curso de Licenciatura em Artes Visuais – CEART – Bolsista PROBIC/ UDESC. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1850221996778061>.

5 Professora doutora do departamento de artes visuais e dos programas de pós-graduação em Artes Visuais, Educação e PROFARTES, todos pertinentes à UDESC. Coordenadora do projeto *Espaços expositivos de arte contemporânea, diálogos com ambientes virtuais de formação*. Líder do Grupo de Pesquisa Arte e Formação nos processos políticos contemporâneos. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5794119392714925>

sora Dra. Maria Cristina Rosa Fonseca da Silva, conduziu ao longo dos anos de 2021 a 2024 pesquisas com professores de artes visuais da educação básica brasileira por meio de questionários virtuais (Fonseca da Silva, Perini, e Oliveira, 2021). Assim, atingindo mais de 300 respostas ao longo de todo o território nacional, se constatou a precarização do conteúdo de arte contemporânea nas escolas brasileiras, onde o cenário tende a priorizar, em sua maioria, estudos das cores primárias, arte rupestre e o modernismo brasileiro. Portanto, a fins de abrandar tal conjuntura, materiais educativos foram produzidos pelo grupo de pesquisa, além de um curso online composto por 3 Módulos que também se debruçou sobre os temas da Arte Contemporânea. De início, as raízes do material começam com a primeira prancha que define 8 Rupturas na história da humanidade que produziram transformações nos processos de produção da arte. Assim, cada uma dessas Rupturas se destringem em oito pranchas no tamanho A4, e quatro imagens em tamanho A3 denominadas *Rupturas no Campo das Artes*, essa produção basilar do material educativo propõe uma visão histórica e dialética para o ensino de artes, proporcionando ao professor o contato com movimentos sociais, históricos, políticos e artísticos que causaram tais modificações no campo das artes visuais ao longo da história, objetivando um maior entendimento de como tais questões se refletem no contemporâneo.

Na direção de se abordar tais conteúdos em aulas de artes visuais na educação básica, viu-se a necessidade de um apoio imagético para os professores por meio de imagens impressas de obras contemporâneas e obras da tradição, além de uma biblioteca virtual com mais trabalhos

disponíveis que também dialoguem com as pranchas. Com isso, se delimitou que cada Ruptura tivesse quatro imagens impressas correspondentes com seu tema, as obras selecionadas abordam uma gama de modalidades além da pintura e escultura, como instalação, performance e fotomontagem. A autoria e localizações geográficas e temporais diversificadas também foram prioridade no processo de seleção, logo, encontram-se obras de artistas homens e mulheres, brancos, negros e povos originários, de diferentes espaços geográficos e temporais.

O projeto segue as compreensões de aprendizagem e processos de criação delineados por Vigotski (2009) em associação com os aportes da Pedagogia Histórico-Crítica proposta em Saviani (2011) voltadas para o panorama e especificidades da educação nacional. Tais bases orientam a visão epistemológica do projeto para um ensino comprometido com o desenvolvimento de pensamento crítico por meio da transmissão de conhecimento, através de metodologias eficazes que respeitam e instrumentalizam os sujeitos, sempre alinhados com os horizontes de projetos para a classe trabalhadora. Portanto, a escolha das imagens seguiu alinhada a tais pressupostos, conferindo uma gama diversa de obras que revisitam o campo da arte dialogando com uma linha teórica crítica.

No presente trabalho se discute como a linha teórica materialista orientou as escolhas do grupo EFAC, propondo uma escolha de imagens que conversam entre si por meio de um eixo dialético entre os conceitos de historicidade e totalidade. Após uma breve exposição dos conceitos teóricos

basilares do projeto, a relação prancha-obra será exemplificada por meio de uma análise acerca das problemáticas específicas de cada prancha. Por fim, conclui-se que o material proposto deve ser apropriado por cada docente contemplado de forma que as imagens escolhidas sejam destrinchadas de múltiplas formas ao longo do processo de criação de aulas do professor, uma vez que embora tenha uma concepção o material foi produzido para auxiliar o processo a organizar os conteúdos em seu trabalho pedagógico. Almeja-se que o uso desses recursos pedagógicos promovam aulas que tenham a historicidade e a totalidade das artes visuais em mente, priorizando a escola como um lugar de acesso ao pensamento crítico e emancipatório para as próximas gerações da classe trabalhadora.

2 Desenvolvimento teórico-metodológico

Como já introduzido anteriormente, o grupo de pesquisa produziu um conjunto de materiais pedagógicos seguindo um viés materialista, tais pressupostos, iniciados por Marx e Engels (2007) no campo da sociologia, e por Lev Vigotski (1999) no que tange a teoria da psicologia, foram trazidos para a conjuntura educacional brasileira por Demerval Saviani (2011) que desenvolve a Pedagogia Histórico Crítica no início da década de 1980, mas com já muitas outras novas contribuições a partir de seu grupo de pesquisa e da reverberação de sua teoria na educação brasileira. A fins de embasamento teórico deste trabalho, é importante frisar que tais referenciais se ocupam com a transformação da educação em instrumento de verdadeira revolução social, visto que

consideram as determinações do modo de produção capitalista em seu atual estágio de desenvolvimento, prejudiciais a uma educação emancipatória. Portanto, defendemos ser por meio do domínio dos conteúdos apresentados ao aluno, de modo que dialoguem com o seu contexto sócio-histórico, que se fomenta o pensamento crítico das próximas gerações, preparando os alunos para construir uma nova sociedade.

O conjunto principal dos materiais pedagógicos recebeu o nome de Rupturas no Campo das Artes, sendo composto por 8 rupturas e 32 pranchas de tamanho A3, compostas por imagens de obras da tradição da história da arte e trabalhos contemporâneos. Como materiais auxiliares foram desenvolvidos uma linha do tempo da arte global, e uma linha do tempo que se materializa como um mapa do Brasil pensando o anacronismo da arte brasileira. As oito rupturas são fundamentadas nos conceitos de totalidade e historicidade (fig. 1) e atravessam um olhar marxista que, para atingir a práxis, deve pensar as relações históricas concretas relacionando um conceito dentro do outro, pois o pensamento humano é percorrido pela abstração mas a sua prática é material produzindo e modificando o meio social, através das necessidades, dos desejos e ideais que possibilitam a criação (Saviani, 2011).

Portanto, a escolha das obras foram pensadas de modo que possibilitem compreender como chegamos à realidade da produção artística contemporânea compreendendo suas condições de produção e as contradições existentes até então. Cabe destacar que, no contexto do projeto, houve

uma atenção especial para a diferença entre historicidade e cronologia: já que os conceitos fundantes do material possibilitam a compreensão das problemáticas das pranchas, suas essências, por meio de uma análise sócio-histórica, o que justificou a presença de obras da tradição em conjunto com trabalhos contemporâneos, possibilitando compreender que eventos (não necessariamente cronológicos) resultaram no mercado e no campo das artes contemporâneo e suas diversidades (Kosik, 1976).

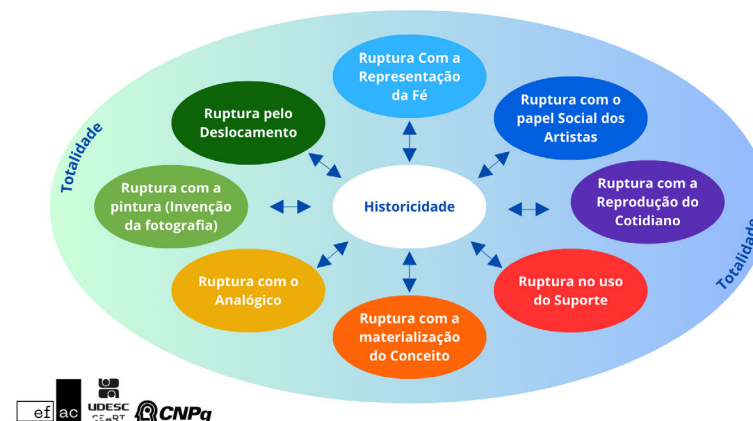


Figura 1 - Quadro das rupturas, versão final (2025)

A fins de diferenciação, entendemos a cronologia como uma forma de sistematização didática de organização dos conteúdos. Contudo geralmente esse método de análise induz uma forma de olhar para o mundo como uma sucessão de fatos, impossibilitando a compreensão de que os fatos ora se transpassam, ora se entrecruzam e ora se contradizem.

Por outra perspectiva, é na leitura de Kosik (1976) que se observa a realidade constituída por fenômenos — aspectos da vida cotidiana que, por não serem problematizados, são assimilados de forma alienada, como se não fossem fruto da atividade social humana. Portanto, é por meio da historicidade que se torna possível analisar um fenômeno — neste caso, a obra de arte — para apreender sua essência, os mecanismos que sustentam sua aparência imediata e, ao desvelá-los, compreender as contradições e tensões inerentes ao seu contexto de produção. Assim, a historicidade refere-se às contradições e aos diálogos que atravessam a história humana, sob uma perspectiva materialista, torna-se imprescindível compreender a realidade material de maneira histórica, a fim de analisá-la criticamente.

O segundo conceito fundamental em Kosik (1976) para o material é o de totalidade, que, em consonância com a concepção marxiana, diz respeito à articulação entre as partes e o todo, revelando a coerência interna da realidade. Isso significa que é possível identificar vínculos entre passado e presente, reconhecendo que a arte contemporânea carrega em si as marcas e heranças das produções anteriores. Assim, historicidade e totalidade se afirmam como conceitos dialéticos e pulsantes em todas as pranchas, orientando a escolha, análise e a compreensão crítica das obras.

Ademais, além de materialidades, fatos históricos e movimentos artísticos, as Rupturas apresentam também uma lista de artistas que dialogam com as discussões propostas, logo os bolsistas iniciaram sua pesquisa por meio destes artistas e adicionaram mais obras de seus próprios

arcabouços intelectuais. Por fim, as obras foram discutidas em rodadas seletivas e argumentativas nos encontros do grupo EFAC, onde se discutiu como tais obras específicas se relacionavam, ou não, com a linha teórica vigente e as questões levantadas pela Ruptura.

Cada impressão comporta uma imagem de alta qualidade da obra escolhida, além de sua ficha técnica no verso, incluindo o título, ano, dimensão, materialidade, nome do autor, sua nacionalidade e fonte. Para realçar artistas fora do eixo Rio-São Paulo, foi colocado nas fichas técnicas os estados de origem dos artistas brasileiros. Ademais, cada imagem tem um rótulo indicando a qual ruptura pertence e as logos do Cnpq, Udesc e EFAC.

Os materiais pedagógicos produzidos pelo projeto de pesquisa servem tanto como disparador para a criação de aulas, quanto um aparato para ser usado em sala com os estudantes. As 32 impressões procuram remediar a falta de conteúdo de arte contemporânea na escola além da falta de infraestrutura na educação básica, como Wi-fi, computadores e projetores. É evidente que a necessidade de referências visuais para se discutir em aulas de artes não será saciada com apenas 32 impressões, entretanto acredita-se que o material entregue pelo grupo já confere bases sólidas para um bom ensino de arte contemporânea, pois contém diferentes modalidades representando artistas de tempo e lugares diversos.

2.1 Conexões entre imagem e conteúdo

Cada uma das 8 pranchas integrantes do material

compartilham um problema de estudo destacado na área amarela que, embora formulado em forma de pergunta, corresponde à “problematização do problema” proposta por Demerval Saviani (2012). Trata-se de uma estratégia fundamental para a compreensão de uma determinada problemática histórica, pois é a partir dela que os estudantes conseguem apreender o movimento da história e desenvolver uma leitura crítica da realidade. A seguir serão propostas breves análises sobre as problemáticas encontradas em cada uma das rupturas, discutindo como a linha teórica materialista orientou as escolhas do grupo EFAC, a fim de exemplificar como se dá a relação das obras selecionadas com o conteúdo disponível nas pranchas.

Em primeiro lugar a prancha *Ruptura pelo Deslocamento* (fig.2) entre em foco, para essa problemática as imagens selecionadas são: “Os Retirantes” (1944) de Cândido Portinari, “Crystal Ball” (2017) de Ai Weiwei, “Mapa mundi: fracções no espaço” (2020) de Maria Camargo, e “Brasil Terra Indígena” (2020) de Denilson Baniwa. Os temas levantados por essa prancha questionam como as artes visuais reconfiguram a relação do ser humano com o deslocamento, como seu modo de criar muda quando está em situação de nomadismo, migração ou diáspora ao longo da história, e como os objetos artísticos mostram essas mudanças. Logo, as obras escolhidas dialogam com diversos aspectos do deslocamento: migração, busca por asilo, globalização e diáspora, assim com esses temas e modalidades clássicas e contemporâneas (pintura e instalação). Conseqüentemente, o professor terá em mãos diversos conteúdos para dialogar e se aprofundar com os alunos, podendo propor aulas que

condizem com as práticas ou teorias presentes nas obras, além de fomentar o senso crítico dos alunos sobre a relação dos artistas frente a problemática heterogênea do deslocamento.



Figura 2 - Prancha Ruptura pelo deslocamento (2025)



Figura 3 - Ruptura com o papel social do artista (2025)

A Ruptura com o Papel Social do a Artista (fig. 3) se

refere às constantes mudanças que o artista sofre ao longo da história e como ele se molda na imagem do mercado das artes. Para exemplificar essa problemática, foram escolhidas as obras “O Ateliê do Artista” (1855) de Courbet, “A Primeira Missa no Brasil” (1860) de Victor Meirelles, “As vantagens de ser uma artista mulher” (2017) de Guerrilla Girls e “Lift Every Voice and Sing” (1939) de Augusta Savage. Tais obras podem ser o estopim para discussões sobre o mito do gênio criador, artistas da corte e a dificuldade de adentrar no campo das artes por questões de gênero. Percebe-se que as obras têm diferenças temporais que proporcionam uma visão ampla da história da arte, de modo que possa ser construída uma visão do contemporâneo por meio da historicidade.



Figura 4 - Ruptura com a Pintura - Invenção da fotografia (2025)

Na terceira ruptura analisada, *Ruptura com a Pintura - Invenção da Fotografia* (fig. 4), é questionado como a produção artística foi alterada em relação a criação da foto-

grafia e

seus precursores como a câmara obscura. Logo, foram escolhidas as obras “The Horse in Motion” (1878) de Eadweard Muybridge, “A Leiteira” (1660) de Johannes Vermeer, “Schnitt Mit Dem Küchenmesser Dada Durch Die Letzte Weimarer Bierbauchkulturepoche” (1920) de Hannah Höch e “Impressão, nascer do Sol” (1872) de Claude Monet. A partir desses trabalhos é possível dialogar sobre modos de produzir variados, como o uso da câmara obscura para a pintura ou o nascimento da colagem como resultado da fotografia.



Figura 5 - Ruptura com o uso do Suporte (2025)

Em quarto lugar temos a Ruptura com o Uso do Suporte (fig. 5), onde busca-se analisar como as mudanças no uso do suporte no mundo artístico, consolidadas no século XX por efeito da crise modernista, testam as sistematizações mais comuns da arte antes dita tradicional. Portanto, as obras selecionadas para serem impressas junto do material

“BMW 525i” (1991) de Esther Mahlangu, “Natureza-morta com cadeira de palha” (1912) de Pablo Picasso, “Encruzilhada” (2020 - 2023) de Maxwell Alexandre e “Eldorado II” (2018) de Leda Catunda permitem problematizar, pensando contextos sócio-históricos diferentes, como tais modificações refletem sistemas de valor, questões de autenticidade, de preservação e validação da obra de arte no mundo contemporâneo. Aqui também se vê relevante pensar como as mudanças anteriores, como a arte rupestre, pinturas em madeira, afrescos, telas, murais e grafites também impactam e refletem-se nos aspectos sociais e culturais de seus tempos e lugares.



Figura 6 - Ruptura com a representação da fé (2025)

Na *Ruptura com a Representação da Fé* (fig. 6), se problematiza como os artistas contemporâneos vem questionado e reconfigurando as formas simbólicas de fé já estabelecidas nos cânones artísticos. Assim, se constata nos trabalhos atuais tensionamentos entre espiritualidade,

mercado e criação artística. Para ilustrar e agregar nesses questionamentos foram escolhidos os seguintes trabalhos: “Manto da Apresentação” de Bispo do Rosário, “Group X, No. 1, Altarpiece” (1915) de Hilma Af Klint, “Demons, Tlazoteotl 'Eater of Filth,' p92 from Indigenous Woman” (2018) de Martine Gutierrez e o tradicional “A Criação de Adão” (c. 1512) de Michelangelo Buonarroti. A partir dessa vasta gama de temporalidades e contextos sócio-culturais torna-se fundamental problematizar o uso histórico da arte como instrumento de colonização — como se observa nas missões jesuíticas — e promover, no contexto escolar, a valorização e a análise crítica das produções indígenas e afro-brasileiras contemporâneas.



Figura 7 - Ruptura com o analógico (2025)

Por meio da questão central da sexta prancha, *Ruptura com o Analógico* (fig. 7), se propõe discutir como “as mudanças do processo analógico para o digital impactaram as relações na arte e o modo de produção do artista?”. Em

vista disso foram escolhidas as seguintes obras para dialogar com tal questionamento: “*Tv Magnética*” (1965) de Nam June Paik, “*EVERYDAYS: THE FIRST 5000 DAYS*” (2021) de Beeple, “*Ocio*” (2011) de Ivan Navarro e “*Symbiosis*” (2007) de Roberta Carvalho. É perceptível nessa seleção de imagens as possíveis investigações sobre os efeitos da era digital no mercado artístico e o papel das tecnologias digitais na redefinição das identidades culturais e sociais. Um exemplo disso é a dicotomia entre homem e máquina, movimentos artísticos que emergem com a inserção da tecnologia no processo criativo do artista, e pelas transformações no mercado da arte, que responde a esse movimento por meio do surgimento de acervos digitais, museus virtuais e de novas formas de difusão artística mais acessíveis. Contudo, é igualmente necessário refletir sobre o papel do mercado na reificação da arte, considerando como a indústria cultural transforma produções artísticas em mercadorias, esvaziando, muitas vezes, seu potencial crítico e emancipador.

A prancha acima (fig. 8) apresenta a *Ruptura com a Reprodução do Cotidiano* que traz como problemática direcionadora “*Como se construíram na história da humanidade rupturas com a reprodução do cotidiano considerando os diversos movimentos artísticos e o impacto destes na construção de novas formas de expressão artística e estética?*”, assim propõe pensar os momentos da história da humanidade onde a reprodução do cotidiano foi tensionada até surgirem rupturas que abriram portas para um novo pensar estético. A partir desse questionamento a curadoria de produções artísticas que se relacionassem com os conteúdos abordados selecionou as seguintes obras: de Carla Peeters “*Natureza morta com queijos, amêndoas e pretzels*” (1615), de Mona Hatoum “*Roadworks*” (1985), de Anita Malfatti “*A boba*” (1915-1916), e de Joseph Kosuth “*Uma e três cadeiras*” (1965). A seleção focou em trazer uma variedade de trabalhos que pensassem o cotidiano de diferentes formas através do tempo, a problemática da prancha parte fundamentalmente do final dos anos 1920, com um olhar específico para as vanguardas da arte. Portanto, insere-se no contexto do fim do modernismo, quando a busca dos artistas se dá, por um lado, fortemente na relação arte e vida e, por outro lado, na ideia de “arte pela arte”. A concepção de um cotidiano, como um todo globalizado, toma conta da vida das pessoas, ao menos daquelas que podem acessar as tecnologias, assim as obras selecionadas permitem pensar os diferentes contextos de produção, e como o cotidiano vai ser representado em diferentes períodos e lugares.



Figura 8 - Ruptura com a reprodução do cotidiano (2025)



Figura 9 - Ruptura com a materialização do conceito (2025)

Por fim, na oitava prancha analisada (fig. 9) apresentamos a *Ruptura com a Materialização do Conceito* que traz o seguinte questionamento: *como as mudanças na função social da arte e do artista, a partir da ampla reprodução e veiculação das imagens, transformaram a produção artística?* Sendo assim, essa ruptura discute o rompimento com o objeto da arte, ora conceito, ora retomada do objeto artístico. Tais movimentos se inserem numa tensão entre o mercado e a produção artística. Logo, se objetiva também pensar nas mudanças do mundo moderno como a Revolução industrial, a segunda guerra mundial, e até chegando a conflitos atuais, como o da Palestina, que influenciaram diretamente o mundo da arte produzindo novas formas de materialização dos conceitos. Para apoio imagético se selecionou 4 imagens de produções artísticas que dialoguem com o debate proposto sendo

elas: Moara tupinambá “O Nascimento de Vênus”

(2017), Nelson Leirner “Adoração (Altar de Roberto Carlos)” (1966), Marcel Duchamp “A fonte” (1917), 5ª versão, (1964) e Senga Nengudi “RSVP, Nylon Mesh Series” (1977). A seleção atravessa vários períodos artísticos e traz conexões com grandes marcos para questionar o que resta ao artista representar em tempos de fim das narrativas.

3 Considerações Finais

O objetivo deste trabalho tange problematizar como se deu a escolha das 32 imagens presentes no material educativo Rupturas no Campo das Artes, desenvolvido pelo projeto de pesquisa *Espaços expositivos de arte contemporânea, diálogos com ambientes virtuais de formação* (EFAC). Assim, alinhando-se a Pedagogia Histórico Crítica e seus conceitos basilares da teoria materialista, se selecionou obras artísticas a partir de um eixo dialético entre os conceitos de totalidade e historicidade que, ao superar uma perspectiva cronológica e linear de estudo, propõem uma curadoria de imagens que pensam a realidade da produção da arte na história da humanidade. Dessa maneira, se contrapõem obras da tradição da história da arte e produções contemporâneas, privilegiando artistas de diversos contextos, lugares e tempos.

Ao fim da análise proposta, cabe destacar que se por um lado já existem uma série de materiais pedagógicos produzidos para professores utilizarem em sala de aula, neste material há uma intencionalidade de dirigir-se a apoiar a tarefa dos professores de selecionar os conteúdos, o que há de mais relevante, para a criação e organização da prática

pedagógica em sala de aula. Assim, neste momento nossa intenção não é indicar uma linha metodológica para a utilização do material, mas fornecer bases teóricas para uma qualificação do conteúdo a ser levado para os estudantes.

Conclui-se que as fichas imagéticas mencionadas neste trabalho foram idealizadas com o objetivo de minimizar uma carência de conteúdos sobre arte contemporânea no ensino básico, evidenciada por meio de um questionário para docentes da área, compondo um grupo maior de outros materiais educativos também desenvolvidos pelo grupo. É evidente que esse problema não será resolvido com o trabalho de um esforço individual, mas espera-se que cada docente impactado possa se apropriar das imagens para compor e conduzir aulas que tenham a historicidade e a totalidade das artes visuais em mente, pois acredita-se ser na escola o lugar em que o pensamento crítico e emancipatório deve ser fomentado nas próximas gerações.

Por fim, vale ressaltar que temos a intenção de analisar, futuramente, quais foram as possibilidades de desenvolvimento, pelos professores contemplados, dos conteúdos introduzidos pelo material. Possibilitando a análise de erros e acertos para qualificar futuras produções do projeto de pesquisa EFAC.

Referências

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; Luge Oliveira, Vinícius; Perini, Janine Alexandra. (2021). Os professores de artes visuais e a pandemia da covid-19 . **Momento - Di-**

álogos em Educação, v. 30, n. 1. <https://doi.org/10.14295/momento.v30i01.13202>. Acesso em: 21 jan. 2025.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed., São Paulo: Paz e terra, 1976.

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

VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. 1 ed. São Paulo. Ática 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

A BIENAL DO MERCOSUL E O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES INICIAIS PARA UMA FORMAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA

Isadora Gonçalves de Azevedo¹

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva²

Resumo: Por meio de nossa pesquisa de pós-doutorado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Prof-Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, propomos uma investigação acerca das edições da Bienal do Mercosul e seus materiais educativos sob uma perspectiva histórico-crítica, no intuito de contribuir com o ensino de artes visuais na educação básica. A partir da questão “como ampliar o repertório artístico e cultural dos estudantes, com foco nos artistas e na história da arte latino-americana?”, o estudo visa analisar os materiais educativos da Bienal do Mercosul e propor a elaboração de materiais pedagógicos. Para isso, debruçamo-nos, num primeiro momento, sobre uma revisão bibliográfica acerca da referida Bienal, cujos resultados iniciais apresentamos aqui. Abordamos a Bienal do Mercosul como um espaço cultural significativo para o fortalecimento do público de arte, relacionando a produção artística latino-americana com o contexto escolar brasileiro.

Palavras-chave: Bienal do Mercosul, educação básica, artes visuais, Pedagogia Histórico-Crítica, arte latino-americana.

1. Introdução

A Bienal do Mercosul se destaca como um evento cultural de relevância internacional, especialmente para a produção artística na América Latina. Contudo, a presença da Bienal nas propostas pedagógicas de ensino de artes visuais

da educação básica ainda é escassa. Esta pesquisa busca preencher essa lacuna ao relacionar as contribuições do evento com uma abordagem pedagógica fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Deste modo, o objeto desta pesquisa é a Bienal do Mercosul como recurso pedagógico no ensino de artes visuais da educação básica, com foco na formação histórico-crítica e na valorização da arte latino-americana. Para esta investigação, partimos da seguinte questão: “Como podemos ampliar o repertório artístico e cultural de estudantes da educação básica, especificamente frente aos artistas e a história da arte latino-americana, por meio da abordagem da Bienal do Mercosul?”. Nesse sentido, visamos contribuir com as pesquisas que relacionem esta bienal com o ensino de artes visuais nas escolas, trazendo como especificidade para o avanço das investigações nossa fundamentação na PHC.

Temos por objetivo geral analisar as edições da Bienal do Mercosul e seus materiais educativos, sob uma perspectiva histórico-crítica, com o objetivo de desenvolver um material pedagógico destinado aos professores de artes visuais da educação básica, promovendo a ampliação do repertório artístico e cultural dos estudantes. Como objetivos específicos, destacamos: 1) Examinar as edições anteriores da Bienal do Mercosul, com foco em sua proposta curatorial e educacional. 2) Identificar artistas, obras e temas que possam dialogar com a realidade escolar e os objetivos da PHC. 3) Avaliar os materiais educativos disponibilizados pela Bienal, verificando sua aplicabilidade na educação básica. 4)

¹ Professora de arte da rede estadual de educação básica de Santa Catarina. Licenciada, mestre e doutora em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bolsista de estágio pós-doutoral pelo Programa de Pós-Graduação Prof-Artes da UDESC.

² Professora Dra do Programa de Pós-Graduação Prof-Artes (PPGPROF-ARTES), do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Departamento de Artes Visuais (DAV) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Desenvolver um material pedagógico que integre conceitos histórico-críticos, com ênfase na arte latino-americana, para professores de artes visuais.

Neste primeiro momento, debruçamo-nos sobre uma revisão bibliográfica acerca do referido tema, com vistas a apontar as contradições frente à escassez de recursos pedagógicos voltados aos professores de educação básica, bem como à abordagem da Bienal nas aulas de arte. Deste modo, trazemos aqui uma breve contextualização da pesquisa, bem como dos resultados iniciais de uma coleta de dados realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

2. Contextualização da pesquisa

Esta pesquisa enfrenta uma lacuna na formação docente inicial e continuada: a marginalização da arte latino-americana e não ocidental, conforme aponta Azevedo (2014). Em pesquisa anterior, analisamos propostas curriculares de cinco universidades — três brasileiras (UDESC, UERJ, USP) e duas argentinas (IUNA e UNLP) — para verificar a presença da arte latino-americana na formação inicial de professores de artes visuais. Constatou-se que 40% das graduações priorizam o Ensino, 40% os Processos Artísticos e apenas 20% Teoria, História e Crítica. A UERJ destacou-se por incluir disciplinas sobre produção artística não ocidental, enquanto USP e UNLP mantiveram foco na arte ocidental (Azevedo, 2014). Apesar de haver iniciativas de integração da arte latino-americana, sua presença ainda é frágil, sendo

mais sistemática apenas no IUNA e na UNLP.

O estudo também apontou a carência de dados sistematizados sobre a formação docente na Argentina e ressaltou a importância de pesquisas comparativas entre países latino-americanos. Defendemos, à época, que a presença da arte latino-americana no currículo deve ser estrutural, com ampliação do repertório docente, criação de materiais didáticos e fortalecimento da relação entre pesquisa e práxis docente. Nesse sentido, a investigação atual sobre a Bienal do Mercosul busca desenvolver um material pedagógico que permita sua inserção no ensino de artes visuais na educação básica, relacionando teoria, práxis e valorização da produção artística latino-americana como estratégia de transformação social.

Nos anos que se seguiram após a investigação mencionada, debruçamo-nos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e investigamos o Programa de Residência Pedagógica em Artes Visuais com fundamentação nesta pedagogia (Azevedo, 2024). Desde a década de 1970, Dermeval Saviani desenvolve a PHC, fundamentada no marxismo e voltada ao contexto brasileiro. Para o autor, a escola é o espaço de transmissão e assimilação dos saberes historicamente sistematizados, com a finalidade de promover a emancipação dos sujeitos e transformar a realidade (Saviani, 2013). Saviani diferencia as teorias não críticas — como a Tradicional, a Nova e a Tecnicista — das teorias crítico-reprodutivistas, que, embora reconheçam a relação entre educação e sociedade, limitam a escola ao papel de reforço da dominação

de classe. Na PHC, a educação deve reduzir desigualdades iniciais, tornando-se democrática quando atinge a igualdade ao final do processo, o que exige trabalho intencional, infraestrutura e formação docente adequados.

No campo das artes visuais, esse ensino conduz o sujeito a compreender dimensões profundas da condição humana e a estabelecer conexões com aspectos simbólicos e universais. Para Vázquez (1978), a criação artística não apenas reflete a realidade transformada pelo trabalho, mas também a enriquece, revelando a experiência humana em diferentes contextos históricos. Leitão (2019) complementa, destacando que, apesar de transcender o concreto, o conhecimento artístico está enraizado nas dinâmicas sociais e na vida cotidiana. A mediação educativa deve levar o público da recepção inicial (síncrese) à compreensão crítica (síntese), distanciando-o da contemplação passiva e orientando-o ao questionamento, reafirmando a arte como meio de emancipação social.

Dentro do que investigamos em Azevedo (2024), inferimos que o ensino de artes visuais na escola tem por objetivo principal “contribuir com o processo de humanização dos alunos da educação básica, por meio da arte, considerando sua fase de desenvolvimento e visando a formação de sujeitos críticos e transformadores da realidade” (p. 314-315). Nesse sentido, a pesquisa que está em desenvolvimento traz consigo as contribuições de estudos anteriormente desenvolvidos, no intuito de desenvolver um olhar histórico-crítico para a abordagem da Bienal do Mercosul nas aulas

de arte da educação básica. Adotamos, nela, uma análise documental e bibliográfica, além da criação de um material pedagógico. Tratamos, neste momento inicial, da etapa de revisão bibliográfica, conforme veremos a seguir.

Resultados iniciais da coleta de dados para revisão bibliográfica

Antes de nos debruçarmos propriamente sobre os materiais produzidos no âmbito da Bienal, realizamos uma coleta de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, entre os dias 12 e 24 de agosto de 2025. Utilizamos o termo “Bienal do Mercosul”, por meio do qual coletamos 28 trabalhos. Destes, 20 foram filtrados, por tratarem de fato do referido tema, conforme é possível verificar na tabela 1.

Nº	Autor	Título	Universidade	Ano
1	MOTTA, Gabriela Kremer	Entre olhares e leituras: uma abordagem da Bienal do Mercosul 1997-2003	UFRGS	2005
2	ARAUJO, Paula Langie	A imagem do artista e os diferentes públicos: um estudo de caso na 6ª Bienal do Mercosul	UFRGS	2008
3	FETTER, Bruna Wulff	Mapas dentro de mapas: estratégias de articulação entre o local, o regional e o global na Bienal do Mercosul	PUCRS	2008
4	FONTECILLA CEPEDA, Fernanda Paz	De arte e de empresários (ou de como entra a lógica empresarial na produção cultural): um estudo antropológico da 6ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul	UFRGS	2008

5	SANTOS, Franciele Filipini dos	O Ciberespaço e o Ambiente Virtual da Bienal do MERCOSUL: possível espaço de exposição/criação	UFSM	2009
6	SILVA, Luis Gustavo	O empresariamento da cidade: Porto Alegre e o caso da Bienal do Mercosul	UFRGS	2009
7	BALEM, Tiago	Rede de museus em Porto Alegre: um estudo de caso em design territorial	UNISINOS	2010
8	SILVA, José Francisco	A especificidade da arte pública na 5.ª Bienal do Mercosul – Porto Alegre	UFRGS	2011
9	LUZ, Patricia Camera Varella da	Representações culturais na Bienal de Artes Visuais do Mercosul: o estatuto da fotografia e a expressão do sujeito social	PUCRS	2012
10	LEDUR, Rejane Reckziegel	Arte contemporânea e produção de sentidos no ensino da arte: a experiência estética dos alunos na Bienal do Mercosul sob o olhar da semiótica discursiva	UFRGS	2013
11	GUEDES, Betina Silva	Nos arquivos da Bienal do Mercosul: democratizar, educar, investir	UNISINOS	2015
12	BON, Gabriela	Discursos e práticas de mediação em espaços museais no Brasil e na Espanha: Bienal de Artes Visuais do Mercosul, Museo del Prado e Espacio Fundación Telefónica	UFRGS	2016
13	MELO, Dannilo Cesar Silva	Kovae ta'angá: escolas Mbyá Guarani na Bienal do Mercosul: reflexões sobre	UFRGS	2016

		educação e estética decolonial		
14	MICHEL, Márcio Leandro	Compartilhamento do conhecimento interorganizacional: um estudo de caso do processo de importação de obras de arte da Bienal do Mercosul	UNILASALLE	2016
15	MOSCHOUTIS, Helena dos Santos	Entre as tramas do discurso: a 8ª Bienal do Mercosul e as políticas da memória	UFRGS	2016
16	MENDOZA, Carolina da Silva	Experiências de mediação na Bienal do Mercosul de 2007 a 2015	UFRGS	2018
17	SETO, Bruno de Souza	Bienal de Artes Visuais do Mercosul no contexto político brasileiro: 1997-2015	USP	2021
18	MACHADO, Ilana Peres Azevedo	Transbotoamentos nômades: encontros com o educativo da Bienal do Mercosul	UFRGS	2022
19	BORBA, Carina Dias de	Bienal12: Porto Alegre feminino(s): visualidades, ações e afetos: um estudo sobre uma proposta curatorial feminista	UFRGS	2023
20	CONCEIÇÃO, Jaison Santos da	As Oficinas de Expressões Plásticas do Museu de Arte Moderna da Bahia em diálogo com o programa educativo da 3ª Bienal da Bahia	UFBA	2024

Fonte: Acervo da autora, agosto de 2025.

Durante o levantamento de dados, destacaram-se em quantidade as pesquisas desenvolvidas na região Sul, sobretudo no Rio Grande do Sul, estado em que ocorre a Bienal, conforme evidencia a tabela 2. As pesquisas desenvolvidas em outras regiões foram escassas, o que desponta, num primeiro momento, alguns aspectos contraditórios para a apreensão deste evento no âmbito nacional: O primeiro diz respeito ao interesse dos programas de pós-graduação na seleção dos artistas e temas que compõem a referida Bienal; o segundo refere-se ao alcance desta aos demais estados e regiões do país; o terceiro trata da possibilidade de as relações estabelecidas com países vizinhos no decorrer das bienais estar mais consolidado do que aquelas estabelecidas em território nacional.

Tabela 2: Quantidade de pesquisas por universidade

Universidade	Quantidade de pesquisas	Estado	Região
UFRGS	12	Rio Grande do Sul	Sul
PUCRS	2	Rio Grande do Sul	Sul
UFSM	1	Rio Grande do Sul	Sul
UNISINOS	2	Rio Grande do Sul	Sul
UNILASALLE	1	Rio Grande do Sul	Sul
USP	1	São Paulo	Sudeste
UFBA	1	Bahia	Nordeste
Total	20		

Fonte: Acervo da autora, agosto de 2025.

Outrossim, cabe destacar que as pesquisas revelam não apenas a concentração geográfica das produções acadêmicas no Rio Grande do Sul, mas também uma tendência de os estudos privilegiarem recortes institucionais e curatoriais da Bienal. Essa centralidade, embora compreensível pelo fato de o evento ocorrer em Porto Alegre, limita a difusão nacional do debate e reduz a visibilidade das potencialidades educativas da Bienal em contextos mais amplos, como escolas de regiões periféricas e interiores do país. Tal concentração evidencia uma lacuna que precisa ser superada por meio de políticas de incentivo à circulação de materiais educativos, de editais de pesquisa que estimulem investigações em outras regiões e de estratégias de democratização cultural.

Ademais, ao observarmos o conjunto de dissertações e teses, percebemos que grande parte das abordagens se pauta em análises estéticas ou institucionais, sem necessariamente priorizar o vínculo entre a Bienal e a educação básica. Essa constatação reforça a pertinência da pesquisa em curso, que busca aproximar a produção artística e os materiais educativos da Bienal das demandas escolares e da Pedagogia Histórico-Crítica. Tal movimento contribui não apenas para preencher uma lacuna no campo acadêmico, mas também para potencializar a Bienal do Mercosul como instrumento de formação dos estudantes da educação básica.

Considerações Finais

Diante do exposto, reafirmamos que a valorização da arte latino-americana e não ocidental no ensino de artes visuais constitui não apenas uma demanda curricular, mas um compromisso com a formação histórico-crítica dos sujeitos. Ao integrar os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica com a produção artística apresentada na Bienal do Mercosul, almejamos superar a marginalização histórica dessas expressões, oferecendo aos docentes recursos teóricos e metodológicos que favoreçam uma mediação cultural significativa.

Os resultados iniciais, obtidos por meio da revisão bibliográfica e da coleta de dados na BDTD, revelam tanto a riqueza quanto as contradições em torno da Bienal, uma vez que sua centralidade regional ainda limita sua difusão no contexto nacional. Esses achados reforçam a importância de novas investigações que ampliem o alcance geográfico e temático do evento, aproximando-o das demandas escolares e promovendo sua inserção no currículo da educação básica.

Referências

AZEVEDO, Isadora Gonçalves de. **O lugar da América Latina na formação inicial de professores de artes visuais no Brasil e na Argentina**. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Artes Visuais, Florianópolis, 2014.

Azevedo, 2024

LEITÃO, Juliana Oliveira **A especificidade do ensino de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de São Paulo — 2019 93 f. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4877.pdf. Acesso em: 22 de abril de 2024.

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

VÁZQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978.

ARAUJO, Paula Langie. **A imagem do artista e os diferentes públicos: um estudo de caso na 6ª Bienal do Mercosul**. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/13683>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BALEM, Tiago. **Rede de museus em Porto Alegre: um estudo de caso em design territorial**. 2010. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Design, São Leopoldo, 2010. Disponível em: https://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3906/redes_museus.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 ago. 2025.

BON, Gabriela. **Discursos e práticas de mediação em espaços museais no Brasil e na Espanha: Bienal de Artes Visuais do Mercosul, Museo del Prado e Espacio**

Fundación Telefónica. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/149072>. Acesso em: 24 ago. 2025.

BORBA, Carina Dias de. **Bienal12 | Porto Alegre feminino(s): visualidades, ações e afetos: um estudo sobre uma proposta curatorial feminista.** 2023. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/271589>. Acesso em: 24 ago. 2025.

CONCEIÇÃO, Jaison Santos da. **As Oficinas de Expressões Plásticas do Museu de Arte Moderna da Bahia em diálogo com o programa educativo da 3ª Bienal da Bahia.** 120 f. Dissertação (Mestrado em Museologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/40612>. Acesso em: 16 ago. 2025.

FETTER, Bruna Wulff. **Mapas dentro de mapas: estratégias de articulação entre o local, o regional e o global na Bienal do Mercosul.** 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/4653>. Acesso em: 15 ago. 2025.

FONTECILLA CEPEDA, Fernanda Paz. **De arte e de empresários (ou de como entra a lógica empresarial na produção cultural): um estudo antropológico da 6.**

Bienal de Artes Visuais do Mercosul. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/14658>. Acesso em: 15 ago. 2025.

GUEDES, Betina Silva. **Nos arquivos da Bienal do Mercosul: democratizar, educar, investir.** 2015. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <https://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3668/Betina%20Silva%20Guedes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 ago. 2025.

LEDUR, Rejane Reckziegel. **Arte contemporânea e produção de sentidos no ensino da arte: a experiência estética dos alunos na Bienal do Mercosul sob o olhar da semiótica discursiva.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/83257>. Acesso em: 15 ago. 2025.

LUZ, Patricia Camera Varella da. **Representações culturais na Bienal de Artes Visuais do Mercosul: o estatuto da fotografia e a expressão do sujeito social.** 2012. 286 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2422>. Acesso em: 24 ago. 2025.

MACHADO, Ilana Peres Azevedo. **Transbotoamentos**

nômades: encontros com o educativo da Bienal do Mercosul. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/284112>. Acesso em: 15 ago. 2025.

MELO, Dannilo Cesar Silva. **Kovae ta'angá: escolas Mbyá Guarani na Bienal do Mercosul: reflexões sobre educação e estética decolonial.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/149090>. Acesso em: 15 ago. 2025.

MENDOZA, Carolina da Silva. **Experiências de mediação na Bienal do Mercosul de 2007 a 2015.** 2018. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/178214>. Acesso em: 15 ago. 2025.

MICHEL, Márcio Leandro. **Compartilhamento do conhecimento interorganizacional: um estudo de caso do processo de importação de obras de arte da Bienal do Mercosul.** 2016. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2016. Disponível em: <https://dspace.unilasalle.edu.br/handle/11690/671>. Acesso em: 22 ago. 2025.

MOSCHOUTIS, Helena dos Santos. **Entre as tramas do discurso: a 8ª Bienal do Mercosul e as políticas da memória.** 2016. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais)

– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/151215>. Acesso em: 15 ago. 2025.

MOTTA, Gabriela Kremer. **Entre olhares e leituras: uma abordagem da Bienal do Mercosul 1997-2003.** 350 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/16796>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SANTOS, Franciele Filipini dos. **O Ciberespaço e o Ambiente Virtual da Bienal do MERCOSUL: possível espaço de exposição/criação.** 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

SETO, Bruno de Souza. **Bienal de Artes Visuais do Mercosul no contexto político brasileiro: 1997-2015.** 2021. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-10062021-172949/pt-br.php>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SILVA, José Francisco. **A especificidade da arte pública na 5ª Bienal do Mercosul – Porto Alegre.** 2011. 256 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/55343/000857906.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SILVA, Luis Gustavo. **O empresariamento da cidade: Porto Alegre e o caso da Bienal do Mercosul**. 2009. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Arquitetura, Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/17919>. Acesso em: 15 ago. 2009.



Seção III

Experiências e Sequências Didáticas

FRAGMENTOS DE SILÊNCIO: UMA INSTALAÇÃO ARTÍSTICA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE ESCUTA E EXPRESSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO, ARTE E INCLUSÃO

Marieli Hacke¹

Resumo: O presente artigo apresenta o projeto Fragmentos de Silêncio: uma instalação artística escolar concebida como espaço de escuta e expressão no contexto da educação, da arte e da inclusão. Desenvolvido com estudantes do Ensino Médio em uma escola pública de Jaraguá do Sul/SC e inspirado na obra da artista joinvilense Sônia Rosa. O projeto foi realizado para a Mostra de Arte 2025 da CRE de Jaraguá do Sul e consistiu na criação de caixas poéticas individuais, contendo cartas, poemas, objetos simbólicos, imagens e áudios que materializam experiências e sentimentos frequentemente silenciados no espaço escolar. A proposta fundamenta-se na concepção da arte como direito humano (Freire, 1987; Barbosa, 2010), na noção de arte como experiência (Dewey, 2010) e na ideia de pensamento visual (Arnheim, 1969), além de dialogar com produções artísticas contemporâneas, como as de Joseph Cornell, Louise Bourgeois e Christian Boltanski. A metodologia adotada envolveu rodas de conversa, análise de obras de referência, processos individuais de criação e montagem coletiva, assegurando a diversidade de vozes da comunidade escolar, incluindo estudantes da Educação Especial e jovens de diferentes classes sociais e etnias. Os resultados evidenciam o fortalecimento da autoestima, da empatia e da autonomia dos participantes, bem como a transformação da escola em território de escuta sensível, memória e diálogo. Conclui-se que iniciativas dessa natureza não apenas ampliam o ensino da arte, mas também contribuem para a formação humana integral, reafirmando a arte como linguagem de expressão, resistência e emancipação.

Palavras-chave: Instalação artística. Arte-educação. Inclusão. Subjetividade. Resistência.

1 Introdução

Tudo pode ser arte? Nossos sentimentos, dores e silêncios podem ser matéria artística? Quando aquilo que guardamos por tanto tempo se transforma em metáfora, objeto ou imagem, estamos diante de psicologia ou de arte?

¹ Licenciada em Artes Visuais e Música (UNINTER). Graduada em Moda (Católica de SC – Jaraguá do Sul). Pós-graduanda em Musicoterapia, Produção de Conteúdos Audiovisuais para Web, Gestão Escolar e Práticas Integrativas e Complementares. Professora da rede estadual de Santa Catarina e Coordenadora de Polo da UNINTER (Jaraguá do Sul/SC). Artista e DJ sob o nome Grace Grey, atuando em projetos de música eletrônica, arte-educação e produções audiovisuais. E-mail: hackemarieli@gmail.com

Essas questões nos instigam a refletir sobre os limites e as potências da criação artística, especialmente, no espaço escolar.

O projeto Fragmentos de Silêncio, uma instalação artística escolar concebida como espaço de escuta e expressão no contexto da educação, arte e inclusão; foi desenvolvido para a Mostra de Arte 2025 da CRE de Jaraguá do Sul. Nascido da inquietação de dar visibilidade ao que costuma permanecer oculto: sentimentos, experiências e memórias pessoais. Inspirada na sensibilidade e no compromisso social da artista joinvilense Sônia Rosa, cuja produção aborda memória, infância, brinquedos e subjetividade, a instalação converte o silêncio em linguagem, o não-dito em narrativa e a dor em forma, materializando silêncios em caixas poéticas que revelam fragmentos da alma antes ocultos.

Ao valorizar subjetividade, diversidade e autoria, Fragmentos de Silêncio reafirma a potência da arte como espaço de liberdade, escuta e transformação no ambiente escolar, criando pontes entre vivências pessoais e práticas artísticas contemporâneas.

Definir arte é tarefa complexa. Mèrcher (2018, p. 21) destaca que:

A arte faz parte de nossas vidas. Como parte da cultura, as artes são manifestações do fazer humano e merecem destaque na compreensão da sociedade. Em uma perspectiva na qual tudo e todos são socialmente construídos, as artes indicam tanto o que já foi concebido, como valores e expectativas, quanto as diretrizes para novos comportamentos sociais.

Para Dewey (2010, p. 41) “O artista cria apenas um

produto artístico; a obra de arte é o que esse produto faz na experiência da pessoa, e esta depende tanto da pessoa quanto do produto”. Assim, a arte não se restringe ao objeto final, mas envolve um processo vivido que transforma tanto o criador quanto o espectador. Isto é, sentimentos, quando mediados pela linguagem artística, deixam de ser experiências privadas e tornam-se estéticas, capazes de comunicar, sensibilizar e transformar.

Nessa perspectiva, foi concebido o projeto Fragmentos de Silêncio, que reuniu cinquenta e cinco estudantes do Ensino Médio, de diferentes realidades sociais, etnias e também da Educação Especial, na criação de caixas individuais contendo cartas, objetos simbólicos, poemas, imagens e até *QR Codes* com áudios e vídeos autorais. O conjunto resultou em uma instalação reflexiva, interativa e experimental: um espaço para transformar emoções silenciadas em expressão artística, constituindo-se como um mural sensível em que cada caixa representava fragmentos da subjetividade estudantil e convidava o público a interagir com os silêncios convertidos em arte.

Ao depositarem seus sentimentos em caixas poéticas, os estudantes não apenas relataram vivências pessoais, mas criaram uma experiência estética compartilhada, capaz de provocar reflexão no público. O ato de abrir caixas e encontrar “algo dentro” tornou-se metáfora visual de abrir gavetas da mente, revelando aquilo que tantas vezes permanece oculto. É justamente nesse ponto que se percebe que até o silêncio pode se tornar arte. Como afirma Elliot Eisner

(2002, p. 35, tradução nossa) “a arte não é o que os artistas fazem, mas aquilo que torna nossas experiências mais ricas, mais complexas e mais significativas”. Assim, o valor do fazer artístico não reside apenas na obra final, mas no processo de dar forma ao invisível e torná-lo compartilhável.

Na mesma direção, Arnheim (1969, p. 13, tradução nossa) afirma que “toda percepção é também um processo de pensamento”. Essa perspectiva reforça que a arte é inseparável da cognição: ao perceber e organizar elementos visuais e simbólicos, os alunos elaboraram formas de pensamento que não poderiam ser expressas em linguagens convencionais. Assim, a instalação artística em geral, constitui um exercício estético que amplia modos de compreender e significar o mundo.

Complementando esse olhar, Eisner (2002, p. 3, tradução nossa) ressalta que “as artes nos permitem ter experiências que não poderíamos ter de outra forma”. Ou seja, a arte abre campos de experiência únicos, que desafiam o pensamento linear e racional e convidam à sensibilidade e à imaginação. Nesse sentido, o projeto possibilitou que jovens expressassem subjetividades reprimidas e fossem reconhecidos em sua singularidade, algo difícil de alcançar em outras áreas do conhecimento escolar.

O silêncio, nesse contexto, pode ser tanto refúgio quanto peso. Criar lugares de escuta na escola é, portanto, mais que gesto pedagógico: é ação ética e social. Como lembra Freire (1996, p. 67), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Ao

abrir espaço para a escuta e a expressão, o *Fragments de Silêncio* se configura como prática educativa que ultrapassa a instrução, promovendo transformação social pela arte.

Como lembra Barbosa (2010, p. 18) “a arte é um exercício de liberdade, e o espaço escolar deve garantir as condições para que essa liberdade se realize em plenitude”. O *Fragments de Silêncio* afirma-se, assim, como espaço de resistência e emancipação, reafirmando a arte como prática de escuta, expressão e inclusão. Em tempos de intensos desafios emocionais enfrentados pela juventude — ansiedade, depressão, pressões sociais e expectativas —, torna-se indispensável reconhecer a arte como espaço de acolhimento e transformação. Mais que disciplina curricular, é imprescindível que compreendamos a arte como um direito de todos (Mèrcher, 2018).

Portanto, este artigo tem como objetivo analisar o projeto *Fragments de Silêncio* enquanto prática artístico-pedagógica, seu percurso e resultados, destacando fundamentos teóricos, metodológicos e estéticos, bem como impactos na educação básica, na formação dos estudantes e na comunidade escolar. Busca-se demonstrar que uma instalação artística no espaço escolar pode ser, ao mesmo tempo, exercício estético, prática pedagógica e ação inclusiva, reafirmando a arte como direito humano e campo de expressão das subjetividades silenciadas. Que em geral, tudo por ser arte aos olhos de quem sente.

2 Fundamentação teórica

A análise do projeto *Fragments de Silêncio* exige ir além da simples descrição da experiência escolar. Para compreendê-lo em sua totalidade, é necessário situá-lo em um campo teórico que articule reflexões sobre arte, educação e subjetividade, em diálogo com práticas artísticas contemporâneas.

A fundamentação teórica organiza-se em dois eixos principais. O primeiro discute a arte em relação à educação, concebida como direito humano, experiência formativa e linguagem de pensamento. O segundo estabelece vínculos entre o projeto e produções de artistas que exploraram caixas, memórias, traumas, silêncios e interações como matéria estética. Essa discussão não apenas sustenta conceitualmente a proposta, mas evidencia como a instalação artística se insere em uma tradição pedagógica e artística mais ampla, demonstrando que a arte na escola não é recurso ilustrativo, mas território de escuta, expressão e transformação.

2.1 Arte, Educação e Subjetividade

A arte, entendida como dimensão essencial da educação, deve ser vista não apenas como recurso estético, mas como prática humanizadora. Para Freire (1996), a educação sozinha não transforma a sociedade, mas sem ela também não há possibilidade de mudança. Portanto, o ato educativo precisa comprometer-se com a transformação do sujeito e do coletivo. Projetos como *Fragments de Silêncio* cumprem

essa função: ao abrir espaço para que estudantes expressem dores, silêncios e memórias por meio da criação artística, a escola se torna território de humanização, onde cada voz integra um processo maior de mudança social. Nessa perspectiva, a arte não é apenas expressão individual, mas exercício de cidadania cultural. Ao criar caixas que simbolizassem afetos e resistências, os alunos deixaram de ser receptores de imagens e se tornaram produtores de sentidos. Esse gesto pedagógico é também político: garante ao estudante o direito de narrar a própria história e intervir criticamente na realidade.

A arte escolar, portanto, não pode ser reduzida a atividade lúdica ou ornamental. Mèrcher (2018, p. 178) destaca que:

O objetivo das artes visuais no espaço escolar é desenvolver o conteúdo formal, como história da arte, pensamento estético e processos técnicos, bem como a capacidade cognitiva e a de expressão, a materialização da intersubjetividade das ideias e os sentimentos do aluno, favorecendo sua sensibilidade.

Ao oferecer experiências artísticas, a escola possibilita que os estudantes construam sentidos, reelaborem vivências e se reconheçam como sujeitos de suas próprias histórias. Negar a arte é reduzir também a capacidade crítica dos jovens, pois a experiência estética forma cidadãos mais empáticos, imaginativos e responsáveis socialmente.

A escola deve ser território de trocas sensíveis, onde o diálogo ocorre não apenas em palavras, mas em símbolos,

cores, gestos e metáforas. Nesse horizonte, vê-se a arte ampliando formas de comunicação e de compreensão do outro, evidenciando que a expressão artística é também cognitiva, uma maneira de pensar o que nem sempre é dito. E isso acontece, por que o ensino das artes faz com que ocorra a materialização da intersubjetividade dos sentimentos e das ideias dos alunos, afirmando que arte é também autoconhecimento, pois é através dela que os alunos conseguem testar seus valores, conhecimentos, sentimentos e vai amadurecendo como indivíduo (Mèrcher, 2018).

A arte é capaz de intensificar a experiência, transformando vivências dispersas em narrativas comunicáveis, deslocando o foco do objeto final para o processo vivido. Não há arte sem que haja experiência, não há experiência sem sentir a emoção, e não há emoção que não possa ser transformada em conhecimento e aprendizado pessoal. (Dewey, 2010). Os projetos como Fragmentos de Silêncio evidenciam esse princípio: alunos transformaram sentimentos silenciados em caixas poéticas, criando experiências estéticas que mediam subjetividade e partilha. Como destaca Mèrcher (2018, p. 180) “Materializar tudo isso [...] e entrar em contato com subjetividades pessoais, do outro e do coletivo, podem constituir um campo bem amplo, [...] e como consequência, o aluno desenvolve sua sensibilidade às artes, ao meio e a si mesmo.” como evidenciado no Fragmentos de Silêncio.

Portanto, a arte na escola não é acessório decorativo, mas direito fundamental. É por meio dela que sujeitos se expressam, se reconhecem e dialogam criticamente com o

mundo.

2.1.2 Arte como experiência formativa e linguagem

Pensar a arte como experiência formativa é reconhecer que ela não se limita à contemplação ou ao domínio técnico, mas envolve percepção, imaginação e reflexão que moldam a constituição do sujeito. A experiência estética não é luxo, mas necessidade vital que canaliza e dá forma às emoções (Dewey, 2010).

A arte possibilita modos de pensamento inacessíveis a outras áreas. Para Eisner (2002), seu valor reside na capacidade de enriquecer a experiência humana e de desenvolver formas qualitativas, intuitivas e imaginativas de raciocínio. A arte não é terapia, mas inevitavelmente cura e ressignifica, pois abre canais simbólicos de elaboração que nenhuma outra área alcança.

Arnheim (1997) acrescenta que o pensamento visual é forma legítima de elaboração cognitiva. No Fragmentos de Silêncio, ao dispor símbolos, palavras e imagens dentro de suas caixas, os estudantes construíram raciocínios visuais tão complexos quanto os lógico-matemáticos ou linguísticos.

Para além dos clássicos da educação estética, Vygotsky (2009) defende a imaginação como processo essencial ao desenvolvimento humano, articulando experiências passadas e novas combinações criativas. As caixas poéticas, assim, podem ser entendidas como exercícios de imaginação formadora.

Merleau-Ponty (1999) reforça ainda que toda expres-

são artística se ancora na corporeidade e na percepção sensível. O corpo é o lugar onde o mundo se inscreve e de onde partem os gestos criativos. Ao manusear caixas, escrever bilhetes ou gravar áudios, os estudantes mobilizaram mente e corpo, convertendo experiências vividas em gestos expressivos.

Assim, a arte como experiência formativa e linguagem vai além de uma prática escolar complementar: é espaço de pensamento, imaginação e transformação. “Levar as artes para o espaço da sala de aula é mais comum do que levar os alunos para fora dos muros da escola, mas ultrapassá-los também é preciso” (Mèrcher, 2018, p. 184). O projeto ilustra esse potencial, mostrando que a arte, ao mediar subjetividades, também ensina, emancipa e humaniza.

2.2 Referências Artísticas

A arte possui a capacidade singular de dar forma ao que escapa à linguagem verbal. Sentimentos, memórias e dores muitas vezes não encontram palavras adequadas, mas podem ser traduzidos em imagens, objetos, gestos e símbolos. Nesse sentido, a arte torna-se metáfora do indizível, revelando zonas de silêncio e transformando-as em experiência estética compartilhada. (Dewey, 2010). O projeto também se insere em um campo mais amplo das práticas artísticas contemporâneas, dialogando com artistas que transformaram memórias, silêncios e afetos em obras.

Iniciamos com, Joseph Cornell que é referência direta, com suas caixas poéticas (*assemblages*) que reuniam

objetos carregados de simbolismo e funcionavam como pequenos mundos íntimos. As caixas dos alunos ecoam essa tradição ao reunir fragmentos pessoais e transformá-los em arte.

Colecionador e arquivista devoto, Joseph Cornell (1903-1972) possuía um conhecimento enciclopédico de arte, ciência, cinema, balé, literatura, teatro, música e história. Todos esses interesses se uniram nas fantásticas montagens que produziu entre as décadas de 1930 e 1960. Combinando fragmentos da natureza, da cultura popular e da mídia de massa e colocando-os em pequenas caixas (como tantos exemplares em exposição), Cornell não apenas preservou objetos quase esquecidos e ícones decadentes, como também lhes deu nova vida. Em sua obra, o anonimato da produção em massa torna-se pessoal e o lugar-comum torna-se mágico. Ela captura o senso de admiração de uma criança. Ao contemplar os pequenos, íntimos, poéticos e teatrais "dioramas" de Cornell, os espectadores vivenciam o encantamento e o mistério do cotidiano. Ele venera, comemora e memorializa objetos naturais e culturais a fim de, em suas próprias palavras, "transcender... o amontoado de poeira e a implacabilidade do tempo" (Lichtenstein, 2006, p. 6, tradução nossa).

Com isso, Joseph Cornell, com suas célebres "caixas-poema", construiu pequenos mundos encapsulados, nos quais objetos cotidianos adquiriam novas camadas de sentido. Suas *assemblages* evocam sonhos, lembranças e estados de espírito, demonstrando como um simples recipiente pode conter universos de significados ocultos. De modo semelhante, no projeto, cada caixa dos estudantes funciona como cápsula de memória e afeto, articulando subjetividades em formas poéticas.

Cornell é talvez o artista que mais dialoga com o pro-

jeto, por ser conhecido como um "apanhador de coisas", preenchia suas caixas com objetos aparentemente banais — livros, brinquedos, fotografias, fragmentos — transformando-os em universos íntimos e poéticos. Como descreve Ferrão (2006), seu estúdio em Nova York assemelhava-se a um santuário, um mundo criado em miniatura, que continha nada mais, nada menos, tudo que lhe era caro, um espaço para imaginação. Para a autora, o estúdio/caixa de Cornell era parecido com, ao mesmo tempo, abrigo e metáfora: quatro paredes que guardavam não apenas objetos, mas sonhos, desejos, afetos e memórias.

Essa concepção ecoa nas caixas criadas pelos estudantes. Ao construírem seus pequenos espaços fechados, cada um organizou fragmentos de si — palavras, imagens, objetos, sons — em uma espécie de vitrine íntima, semelhante ao "*habitat*" que Cornell produzia. As caixas se tornaram, portanto, não apenas recipientes, mas metáforas das paredes que nos cercam: nosso corpo, nossa casa, nossas lembranças, nossa própria vida interior.

Como observa Ferrão (2006, p. 47) sobre o significado da caixa:

Vi que a caixa cria sonhos, é lugar seguro para todas as coisas pequenas, um espaço onde se guardam aqueles tesouros adquiridos com o tempo, a memória de nossos pais, de nossos mundos perdidos, da emoção que nos contém e se revela num gesto qualquer.

Essa leitura permite compreender o projeto como continuidade de uma tradição artística que vê na caixa um

dispositivo de condensação simbólica, um espaço de elaboração poética do indizível.

Por conseguinte, Louise Bourgeois para Valls (2021, p. 2):

Louise Bourgeois, primeira artista mulher a receber uma exposição individual no Museu de Arte Moderna de Nova York em 1982, explorou em seus trabalhos o sofrimento pessoal, enraizando-os em sua grande maioria na própria identidade e autobiografia psíquica. Sendo assunto de si mesma, suas obras encontraram uma espécie de exorcismo, como afirmou a artista, em experiências da infância e possíveis traumas. [...] Em meio a turbulências vividas no seio familiar desde a infância, em sua vida adulta Bourgeois carrega uma série de episódios depressivos e psicóticos graves, agorafobia, insônia e ataques de ansiedade como fantasmas das memórias, afetos, ações e comportamentos danosos que foi obrigada a conviver numa relação que se estabelece “entre”: entre pai e filha, entre pai e mãe, entre mãe e filha, numa dinâmica que não se contentaria em ser triangularizada por seus progenitores. A arte, portanto, serviu-lhe como uma válvula de escape psicológica que lhe forneceu recursos para ter seus sentimentos reconhecidos e as imagens traumáticas transpostas em esculturas, desenhos, aquarelas, têxteis, desenhos e toda sorte de técnicas que compõem o vasto repertório da artista francesa.

A artista, investigou memórias íntimas e traumas pessoais em instalações como as *Cells*.

Na virada para os anos 1990, Louise Bourgeois voltou-se à produção da série *Cells*, que a ocuparia pela vida inteira, concluindo a última obra da coleção no ano de 2008 com *The Last Climb*. Em um arco temporal bastante vasto é possível identificar uma série de elementos domésticos e pessoais que a artista desloca para suas redomas primeiro com portas de madeira, depois com vidraças, espelhos, grades, terminando em gaiolas de arame transparentes industriais para abrigar signos metafóricos e

simbólicos. Às vezes abertas e convidativas, outras fechadas e afastando observado-res, as *Cells* apresentam uma certa constância: a exploração de memória, ansiedade, dor e medo do abandono. (Valls, 2021, p. 3):

Segundo Chiron e Rey (2017), as instalações intituladas *Cells*, de Louise Bourgeois, funcionam como microcosmos individuais que articulam experiências íntimas e universais. Criadas com objetos encontrados, roupas, móveis e esculturas, essas obras constroem espaços híbridos entre o público e o privado, nos quais a intimidade é simultaneamente pessoal e coletiva. Ao explorar a tensão entre o dentro e o fora, as peças revelam tanto o corpo emocional quanto um íntimo compartilhado, permitindo que o espectador perceba o espaço interior no espaço público. Esses espaços fechados, habitados por objetos pessoais, corpos fragmentados e tecidos, revelam o potencial da arte para elaborar dores e experiências traumáticas. Tal como as obras da artista, os trabalhos dos alunos materializam sentimentos escondidos, permitindo que memórias antes insuportáveis se tornem visíveis e comunicáveis.

No início da década de 1980, Bourgeois trouxe à tona, em um projeto autobiográfico de texto e imagem intitulado *Child Abuse*, aspectos dolorosos de sua infância que marcaram profundamente sua trajetória. Nesse relato, a artista revela experiências familiares que expuseram contradições de afeto, confiança e vulnerabilidade, as quais se tornariam matéria simbólica recorrente em sua produção (Valls, 2021). Longe de ser uma exposição literal, essas memórias foram

reelaboradas pela artista em esculturas, instalações e objetos que funcionaram como instrumentos de resignificação e expressão, transformando vivências traumáticas em obras capazes de dialogar com dores universais.

Do mesmo modo, no projeto desenvolvido com os estudantes, algumas obras também emergiram como espaços de elaboração simbólica. Ao materializar sentimentos e lembranças, ainda que marcados por experiências duras, os trabalhos possibilitaram que essas memórias encontrassem lugar de expressão e reconhecimento coletivo. Assim como nas *Cells* de Bourgeois, a criação artística tornou-se um território em que o íntimo se abre ao público, revelando a potência da arte enquanto linguagem de cura e compartilhamento.

Entre as caixas criadas pelos alunos, uma trazia o tema **“Me sinto suja e quis desistir”**. A escolha desse título evidencia uma experiência-limite de dor e vulnerabilidade, que dificilmente encontraria espaço de expressão nas formas tradicionais de ensino. Ao colocar esses sentimentos dentro de uma caixa, a estudante transformou um trauma silencioso em matéria visível e compartilhável — gesto que ecoa nas instalações *Cells* de Louise Bourgeois.

Bourgeois utilizava suas memórias mais íntimas — marcadas por experiências de abuso, violência e medo — para criar espaços fechados carregados de simbolismo, onde objetos cotidianos adquiriam significados intensos e quase ritualísticos. De acordo com Valls (2021), cada uma de suas *Cells* constituía um ambiente de dor, memória e tentativa de reparação, funcionando como um dispositivo sensível

de enfrentamento de fantasmas pessoais que também envolvia o espectador. De modo semelhante, a aluna elaborou não apenas um objeto, mas um espaço de enfrentamento, capaz de dar nome, resignificar e compartilhar experiências traumáticas. Essa aproximação mostra que a arte, mesmo na escola, pode ser um lugar de elaboração simbólica do indizível. Não se trata de psicologia aplicada, mas de abrir um canal artístico para que a dor possa existir fora do corpo, numa forma concreta e coletiva. É o que a própria Bourgeois defendia: que a arte não cura no sentido terapêutico, mas oferece um lugar para os fantasmas. No contexto do *Fragmentos de Silêncio*, cada caixa funciona como esse “lugar para os fantasmas” onde os alunos depositam, de forma criativa, aquilo que não cabia mais apenas dentro deles.

Por sua vez, Christian Boltanski que para Ripoll (2013, p.134):

Boltanski é um Artista francês dos mais importantes na cena da arte contemporânea, cuja obra é construída com fragmentos reais e fictícios de sua própria história, em particular de sua infância ou da memória que tem dela. Os objetos com os quais compõe seus dossiês, seus livros, suas coleções constituem um registro que traz a memória de uma experiência individual naquilo em que ela é capaz de falar ao coletivo, abrindo comunicação profundamente emocional com o público, para colocar em pauta questões cruciais para cada sujeito, como sua singularidade, seu desamparo no mundo e sua finitude. Seu trabalho afirma a memória como permanente construção e destaca o caráter radicalmente ficcional e inventivo dessa construção. Sua vida e sua obra se alimentam mutuamente de modo explícito, a ponto de ele afirmar: “Os bons artistas não possuem vida, a sua única vida consiste em contar aquilo que parece a cada um à sua própria história”.

Ou seja, o artista explora a ausência e a memória coletiva, evocando vidas anônimas e perdas irreparáveis por meio de fotografias, roupas usadas e objetos banais. Sua obra nos lembra que o silêncio não pertence apenas ao indivíduo, mas também à coletividade, e que a arte pode ser lugar de lembrança e luto compartilhado. Essa perspectiva ressoa no projeto escolar, em que os silêncios individuais se tornam parte de uma instalação coletiva, formando um mosaico das dores e resistências da juventude.

Entre as caixas produzidas pelos estudantes, uma em especial trazia como tema “**Perdi alguém**”. O silêncio transformado em objeto traduzia a ausência, a falta irreparável de uma presença amada. Essa experiência, profundamente singular, conecta-se àquilo que Christian Boltanski explora em suas instalações: a memória como tentativa de dar forma ao que já não está, ao mesmo tempo em que revela a impossibilidade de fixá-la.

Como afirma Ripoll (2013, p. 142):

É a partir desse impacto afetivo que a obra de Boltanski abre espaço para produzir uma experiência única do tempo e da memória, simultaneamente, singular e compartilhada, suspendendo o tempo maquínico e fazendo aparecer a memória como criação permanente e como trabalho para enfrentar o esquecimento e a morte.

Ao trazer a ausência para dentro da caixa, a estudante não apenas representou sua dor pessoal, mas também compartilhou com o público a possibilidade de elaboração simbólica dessa perda.

Assim, a caixa não é um simples objeto; é um espaço

de condensação de memórias e afetos que, ao serem expostos, tornam-se metáforas do indizível. Tal como nas obras de Boltanski, a lembrança do que se foi deixa de ser apenas privada e individual para adquirir dimensão coletiva: todos que se aproximam podem reconhecer ali, em diferentes intensidades, a experiência universal da perda.

No contexto brasileiro, Lygia Clark, que para Medeiros (2015):

[...] foi uma artista brasileira que revolucionou a relação espectador-obra de arte e assumiu, acima de tudo, o ato estético como campo de experiência. Todo o seu processo artístico é caracterizado por uma constante busca, um lançar-se em novos terrenos e propostas sempre voltados a um permanente questionamento da função da arte e do artista. O que encontramos em sua obra, por um lado, é uma insistente exploração crítica do fazer artístico da modernidade no contexto da cultura ocidental e, por outro, uma singularidade artística integrada a esforços modernizadores periféricos, visto que opera na interseção do eixo cultural hegemônico com as linhas pouco nítidas de um campo artístico propriamente brasileiro.

A artista, propôs objetos relacionais em que a obra só existe plenamente na interação com o público. Essa ideia ecoa diretamente em *Fragments de Silêncio*: as caixas não são apenas objetos estéticos, mas dispositivos relacionais que pedem a participação ativa do espectador, convocando-o a abrir, tocar, ouvir e sentir. Para ela, “a obra é o ato de relação” (Clark, 1998, p. 85). Assim como seus objetos relacionais, as caixas pedem a interação do espectador; é preciso abrir, explorar, tocar, ouvir. A instalação se completa na experiência compartilhada.

Ao mesmo tempo, a artista acreditava que a obra deveria ser um “entre-lugar” de encontro, onde a experiência estética abrisse espaço para o inesperado. Segundo Rolnik (2002), seus objetos não visavam apenas o prazer estético, mas o despertar de sensações profundas, ativando o corpo e a memória dos participantes. Esse princípio dialoga intensamente com o projeto, no qual a experiência de abrir cada caixa desperta memórias, emoções e reflexões que ultrapassam a materialidade do objeto. Assim como nos experimentos de Clark, a arte aqui se concretiza no ato da relação, no gesto do espectador que, ao interagir, faz emergir significados novos.

Ademais, Mira Schendel, com sua poética do silêncio, do vazio e da palavra fragmentada, oferece ainda outra chave de leitura. Seus trabalhos com papéis translúcidos e inscrições mínimas revelam o poder da arte em dar corpo àquilo que é quase nada, ao intervalo, à suspensão. (Lagoa, 2015). O gesto dos alunos de nomear suas caixas com títulos poéticos como Cicatriz ou Esperança em migalhas conecta-se a esse universo em que a palavra, reduzida ao essencial, ganha peso simbólico profundo.

De acordo com Lagoa (2015), o pensamento plástico de Schendel pode ser associado aos princípios do budismo mahayana, em que a noção de vazio não é ausência, mas abertura para todas as possibilidades de sentido. Suas séries, como as Monotipias e as Droguinhas, trabalham justamente com essa condição da vacuidade, em que a fragilidade do papel-arroz e os gestos mínimos condensam intensidades

invisíveis, convocando o espectador a participar do silêncio e da contemplação.

Nesse horizonte, sua obra é marcada por “uma geometria para balizar a ausência” (Campos, 2003, p. 240, *apud* Lagoa, 2015, p. 98), isto é, uma forma que contém e dá corpo ao vazio. Assim como nos trabalhos de Mira, as caixas criadas pelos alunos materializam o não-dito e aquilo que não encontra tradução imediata em palavras. Elas se tornam, portanto, dispositivos de vacuidade: guardam e revelam, contêm e abrem, permitindo que o silêncio se converta em linguagem sensível.

Mira Schendel também reforçava “o que importa na minha vida é o vazio, ativamente o vazio” (Schendel, 1996, *apud* Lagoa, 2015, p. 100). Esse vazio não deve ser compreendido como falta, mas como potência. É justamente no espaço aparentemente vazio das caixas que os estudantes puderam projetar dores, memórias e afetos, convertendo-os em metáforas visuais. O vazio, nesse caso, não é silêncio estéril, mas campo fértil de possibilidades; o mesmo que a artista buscou em sua produção e que ecoa no projeto Fragmentos de Silêncio.

Por fim, Arthur Bispo do Rosário, diagnosticado com esquizofrenia paranoide e internado por décadas na Colônia Juliano Moreira, transformou a dor e a marginalidade em potência criativa (Lima; Johann, 2015). Como observa Hidalgo (1996), sua arte expressava uma tentativa de reorganização psíquica, recriando o mundo em *assemblages*, bordados e listas, onde cada objeto era ressignificado. Para Maciel

(2002, apud Lima; Johann, 2015), imerso no caos, Bispo buscou reorganizar o mundo para dar sentido à própria realidade, produzindo mais de 800 obras que se tornaram patrimônio da arte contemporânea, funcionando não apenas como linguagem, mas como forma de autoterapia buscando equilíbrio diante do sofrimento.

Essa potência ressurgiu no projeto, quando os estudantes, ao criarem suas caixas poéticas, encontraram também meios de elaborar dores e narrar superações. A caixa intitulada **Me curei**, em que a aluna compartilha sua experiência de depressão e de reencontro consigo mesma, conecta-se à lógica de Bispo: transformar a dor em arte como possibilidade de sobrevivência. Já a caixa **Não fui suficiente**, marcada pela autocrítica e pelo peso de não corresponder às expectativas como bailarina, mostra como o gesto artístico reorganiza o caos interno em narrativa compartilhável, aliviando a solidão do sofrimento. Tal como Bispo, esses jovens encontraram na arte um espaço de resistência e de reconfiguração simbólica, provando que o estético também pode ser um modo de cura.

Por último, mas não menos importante, a artista joiivilense Sônia Rosa, nascida em 1954, destaca-se como uma das principais referências do cenário artístico da cidade. Sua trajetória transita entre pintura, desenho, instalação, escultura, objetos e restauração de obras de arte, com especial ênfase na apropriação de brinquedos como dispositivos poéticos e expressivos (ROSA, 2022). Sua produção, marcada pelo diálogo entre memória e infância, inspira diretamente

este projeto ao propor uma relação afetiva e sensível com os objetos cotidianos. Como observa Gleber Pieniz, “Sonia Rosa passou a torná-los objetos de sua poética [...] potencializando a invenção e o caráter artístico ao faz-de-conta” (PIENIZ, 2022, p. 25).

Desde o início de sua carreira, Rosa explora as brincadeiras e a memória infantil como campos de invenção estética e afetiva. Suas obras incorporam brinquedos, objetos usados e rastros do cotidiano, constituindo uma espécie de arqueologia poética da vida íntima, na qual o simples se torna significante. Ainda segundo Pieniz (2022, p. 25), “reflexão e brincadeira se equivalem quando cada signo de seus objetos ou instalações seja iconograficamente dado”.

Entre suas produções mais emblemáticas, destaca-se a série “Solidão Cósmica I, II e III” (2008), na qual brinquedos plásticos são ressignificados e reunidos em caixas de madeira e vidro, revelando camadas de memória, silêncio e imaginação (ROSA, 2022). Ao recolher objetos aparentemente banais e convertê-los em arte, Rosa demonstra que aquilo que parece simples pode abrigar complexas dimensões de afeto e subjetividade.

Essas obras ecoam diretamente no projeto Fragmentos de Silêncio: assim como Rosa transforma objetos cotidianos em narrativas poéticas, os estudantes também reuniram elementos simbólicos e pessoais, carregados de lembranças e significados, para dentro de suas caixas — convertendo memórias íntimas em experiências estéticas, linguagens visuais e criações coletivas.

Dessa forma, compreende-se que a arte não é apenas representação, mas elaboração do indizível. Ao se apoiar nessa tradição, o projeto escolar reafirma que cada caixa é mais do que um objeto: é metáfora, é memória, é silêncio transformado em voz.

3 Metodologia

O projeto Fragmentos de Silêncio fundamenta-se na concepção da arte como direito humano (Barbosa, 2010; Freire, 1987) e nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que reconhecem a Arte como componente curricular essencial para a formação integral. A metodologia adotada combinou sensibilização, criação individual, montagem coletiva e interação pública, buscando valorizar a escuta, a subjetividade e a diversidade presentes na comunidade escolar. O processo foi estruturado em cinco etapas principais:

1) Sensibilização: foram realizadas rodas de conversa com os estudantes sobre sentimentos silenciados, medos, perdas e segredos, estimulando a reflexão sobre a importância de dar forma às emoções. Nesse momento, como forma de inspiração estética, explorando a abordagem de artistas como Sônia Rosa (memória, infância e subjetividade), Joseph Cornell (caixas-objeto), Louise Bourgeois (afeto e memória), entre outros, que dialogam com a temática do silêncio e da subjetividade.

- 2) Planejamento coletivo: a turma participou da definição dos títulos poéticos das caixas (mais de 80 temas foram elaborados, como “Cicatriz”, “Esperança em Migalhas” e “Fui forte demais”). Esse momento foi essencial para criar uma identidade coletiva ao projeto e promover o diálogo entre os alunos e corresponsabilidade.
- 3) Produção individual: cada estudante elaborou sua própria caixa, escolhendo livremente os elementos a serem inseridos. Entre os materiais utilizados estiveram cartas, bilhetes, poemas, objetos simbólicos, espelhos, fotografias e recursos digitais como *QR Codes* que remetiam a músicas, vídeos ou áudios gravados pelos próprios alunos. Essa etapa garantiu autonomia e autoria, respeitando as especificidades de cada sujeito, incluindo estudantes da Educação Especial.
- 4) Montagem da instalação: as caixas foram dispostas lado a lado e sobrepostas, formando um mural que remetia a um “arquivo da mente”. O ambiente expositivo foi forrado com tecido preto e iluminado com velas eletrônicas e luzes quentes, para criar um ambiente acolhedor, íntimo e imersivo. A montagem foi realizada de forma colaborativa, reforçando o caráter coletivo da obra.
- 5) Interação com o público: durante a Mostra de Arte 2025, o público visitante foi convidado a abrir as caixas, ler os textos, observar os objetos e acessar os conteúdos digitais. Essa etapa concretizou o caráter

relacional da instalação, possibilitando encontros afetivos entre as narrativas individuais dos alunos e as experiências de quem visitava a exposição.

“Nessa dinâmica, é preciso valorizar tantas experiências quanto forem possíveis, a fim de proporcionar múltiplos meios de aprendizagem, incluindo sair do espaço da sala de aula e acessar o conhecimento das ruas, do espaço público e das artes no mundo” (Mèrcher, 2018, p. 184). Essa valorização da experiência fora da sala de aula dialoga com a perspectiva dialógica de Freire (1987), para quem a educação é um processo coletivo e acontece, em comunhão entre as pessoas, sempre mediada pelo mundo que as cerca. Essa concepção dialógica esteve no centro da metodologia adotada, pois o projeto não se limitou à produção de objetos artísticos, mas buscou construir uma experiência compartilhada de escuta, expressão e empatia articulada à BNCC e ao papel da arte na formação cidadã.

Inspirado na valorização da participação do espectador de Lygia Clark e na metodologia de projetos de Hernández (1998), o Fragmentos de Silêncio partiu de vivências individuais para construir, coletivamente, uma obra que articula o conhecimento escolar com a vida dos estudantes (Hernández, 1998). Além disso, o projeto contemplou diretamente as Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias da BNCC, em especial: Competência 1: compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos em diferentes linguagens (EM13LGG101 e EM13LGG103), Competência 2: refletir sobre identidades,

diversidade e empatia (EM13LGG201 e EM13LGG204), Competência 3: utilizar diferentes linguagens de forma crítica e criativa (EM13LGG301 e EM13LGG303), Competência 6: apreciar e produzir manifestações artísticas em respeito à diversidade cultural (EM13LGG602 e EM13LGG603) e Competência 7: mobilizar práticas de linguagem no universo digital (EM13LGG703) (Brasil, 2017).

No caso do projeto, como artista, a professora concebeu a instalação e trouxe referências estéticas; como pesquisadora, problematizou sentidos e metodologias; e como educadora, mediou os processos, garantindo escuta e acolhimento, como propõe a *a/r/tografia*.

Conforme destaca Irwin (2004, tradução nossa) a *a/r/tografia*, é um método de pesquisa performativa que habita os entrelugares da arte e da educação. Nessa perspectiva, o educador é concebido como artista-pesquisador-professor, alguém que integra a criação, a investigação e a prática pedagógica em um mesmo gesto. Essa abordagem rompe com a visão tradicional do docente como mero transmissor de conteúdo, valorizando a imersão criativa e a coautoria no processo educativo. LeBlanc et al. (2015, tradução nossa) reforça que, nesse triplo papel, o professor não apenas orienta, mas também vivencia junto com os estudantes, experimentando e pesquisando em diálogo constante.

Assim, a prática docente não se limitou a conduzir etapas, mas tornou-se experiência estética compartilhada. A perspectiva da *a/r/tografia* legitima, portanto, o projeto como uma produção de conhecimento artístico-pedagógico. Ao

integrar os papéis de artista, pesquisadora e educadora, a docente demonstrou que a experiência estética é parte da substância educativa. O projeto reafirma a coautoria entre professores e alunos, onde ensinar e aprender arte é um processo de criação e transformação simultâneos.

4 Considerações finais

Ao apresentar o projeto Fragmentos de Silêncio, surgiram questionamentos sobre sua natureza: estaria mais próximo da psicologia do que da arte? Poderia ser desenvolvido por qualquer professor, independentemente da área? Essas questões são evidências da necessidade de reafirmar a especificidade da arte no espaço escolar.

A arte, de fato, toca dimensões subjetivas, afetivas e emocionais, tradicionalmente associadas à psicologia. Contudo, como lembra Arnheim (1997, tradução nossa), nossas percepções podem também ser pensamentos, o que indica que a criação estética não é mero desabafo emocional, mas uma forma complexa de cognição. Ao estruturar símbolos, cores e metáforas em caixas poéticas, os estudantes não apenas exteriorizaram sentimentos, mas também realizaram um trabalho intelectual próprio da linguagem artística.

Enquanto a psicologia busca compreender e tratar fenômenos subjetivos, a arte os transforma em experiências estéticas compartilháveis, capazes de sensibilizar e mobilizar reflexão coletiva (Barroco; Superti, 2014).

A diferença fundamental está na linguagem: O projeto Fragmentos de Silêncio, não se trata de terapia, mas de cria-

ção artística que produz modos singulares de pensamento e comunicação. Somos formados por experiências, e a arte é uma delas que classifica e intensifica aspectos de nossas vidas e faz com que observemos o todo que, de outro modo, passaria despercebido aos nossos olhos (Dewey, 2010). Nesse sentido, os sentimentos dos jovens não foram apenas relatados, mas transfigurados em metáforas visuais e sonoras, transformadas em objetos estéticos disponíveis em memórias e instalação artística para contemplação e interação.

É isto que distingue o fazer artístico de uma prática meramente psicológica. Então, seria o Fragmentos de Silêncio apenas psicologia disfarçada de arte, um exercício de expressão emocional sem valor estético ou simbólico? A resposta é um não vigoroso.

O projeto expande os limites da arte escolar ao converter o silêncio em linguagem estética e participativa. Como defende Arnheim (1969, p. 5, tradução nossa), “[...] expressões artísticas são uma forma de conhecimento na qual percepção e pensamento são indivisivelmente entrelaçados”. Ou seja, não se trata de terapia, mas de uma construção simbólica que entrelaça experiência, emoção e forma. Assim, o projeto não é psicologia em si, é arte, mas nada impede de fundir os dois conforme a vivência da artista Louise Bourgeois:

A relação de Bourgeois com a psicanálise é intensa: uma artista que se envolveu profundamente com a psicologia e a psicanálise, em uma crença firme de que o artista é um ser privilegiado com acesso ao inconsciente e com uma rara capacidade de expressar realidades psíquicas fundamentais de forma

simbólica. Neste sentido, Louise considera que, embora o processo de fazer arte não ofereça ao artista uma cura permanente, pelo menos concede-lhe um alívio momentâneo ou exorcismo de traumas passados. Neste mergulho profundo em seu inconsciente, o artista paradoxalmente desenvolve a capacidade de criar imagens poderosas de significado universal. (Valls, 2021 p. 9).

Esse gesto, de dar forma sensível ao invisível, é arte contemporânea: é Dewey (2010) lembrando que a arte é experiência transformadora; é Eisner (2002) afirmando que ela torna a vida mais significativa. É na intersecção entre sentir, pensar e criar que o projeto revela sua potência artística. A psicologia pode escutar, a sociologia pode analisar, mas só a arte transforma dor em metáfora, silêncio em objeto, memória em instalação e experiências sensíveis em imagens, objetos e interações. Como reforça Arnheim (1969, tradução nossa), a arte é um pensamento visual, não uma emoção bruta, mas possui a capacidade de organizar sentimentos em forma estética, tornando-os comunicáveis.

Além disso, afirmar que qualquer disciplina poderia realizar esse projeto é ignorar a especificidade da arte enquanto linguagem estética. Como componente curricular definido pela BNCC (2017), a Arte não se restringe à reprodução de técnicas, mas promove reflexão, autoria e subjetividade. Projetos como Fragmentos de Silêncio desenvolvem competências próprias da área de Linguagens, como fruir e apreciar manifestações artísticas, produzir processos autorais coletivos e articular mídias digitais em criações estéticas (Brasil, 2017).

Se tudo pode ser arte, isso não significa que qualquer área do conhecimento possa produzi-la. Arte não é apenas discurso sobre sentimentos, mas a capacidade de dar forma ao indizível — transformar o que dói em beleza, o que pesa em metáfora, o que silencia em obra, o que não é possível em nenhuma outra disciplina (Eisner, 2002, tradução nossa).

Assim, compreende-se que o Fragmentos de Silêncio não é uma prática deslocada de sua área, mas arte em sua potência mais radical: criar linguagens para o indizível, construir experiências estéticas coletivas a partir de vivências pessoais e transformar a escola em território de escuta, imaginação e emancipação.

O projeto revelou impactos significativos tanto no processo formativo dos estudantes quanto no ambiente escolar e na comunidade visitante da Mostra de Arte 2025. Demonstrou o potencial da arte como dispositivo pedagógico, estético e inclusivo. Ao oferecer aos estudantes a oportunidade de transformar sentimentos em caixas poéticas, contribuiu não apenas para a expressão individual, mas também para a construção de vínculos coletivos pautados na escuta sensível e no respeito à diversidade.

No plano individual, muitos relataram que, pela primeira vez, sentiram-se autorizados a expressar dores, medos e sentimentos que habitualmente permaneciam silenciados. As caixas tornaram-se dispositivos de elaboração simbólica: ao inserir cartas, poemas ou objetos, os jovens materializaram suas experiências internas e lhes conferiram um sentido poético — coerente com a concepção de Dewey (2010) da

arte como experiência vivida que estrutura e dá forma às emoções.

No plano coletivo, a instalação fortaleceu vínculos e promoveu reconhecimento mútuo. Ao se verem representados, os estudantes sentiram-se pertencentes a uma comunidade plural, confirmando a perspectiva de Barbosa (2010) de que a arte é exercício de liberdade e cidadania. A experiência evidenciou que a arte, mais do que um campo de saber curricular, é linguagem de sobrevivência, capaz de acolher dores e ressignificar silêncios. Ao legitimar a voz dos alunos — incluindo aqueles da Educação Especial e de diferentes origens sociais e culturais — o projeto reafirmou a escola como território de liberdade criativa e cidadã.

Assim, Fragmentos de Silêncio cumpriu dupla função: estética, ao transformar sentimentos em linguagem artística por meio de metáforas visuais e interativas; e pedagógica, ao garantir autoria, protagonismo e empatia, fortalecendo a escola como espaço de humanização.

Mas fica a pergunta: quantos silêncios ainda permanecem guardados nos corredores escolares? Quantos jovens carregam dentro de si histórias que nunca encontram espaço para serem ditas? Até quando aceitaremos que esses sentimentos sejam tratados como algo menor, quando, na verdade, podem ser a matéria mais potente da arte?

O impacto gerado aponta para a necessidade de políticas públicas que fortaleçam a presença da arte na escola, assegurando recursos, tempo e espaços adequados para práticas que unam criação, subjetividade e inclusão. Mais do

que um projeto pontual, Fragmentos de Silêncio evidencia a urgência de conceber a educação como território de cuidado, onde até mesmo o silêncio merece ser escutado. É nesse exercício que reside a força do projeto: no gesto de dar voz aos invisíveis, de abrir gavetas da mente e de transformar o que era peso em poética. Se a psicologia escuta, a arte cria símbolos. Se a ciência analisa, a arte traduz em metáforas. E se o mundo cala, a arte grita — **mesmo em silêncio**.

Referências

ARNHEIM, Rudolf. **Visual Thinking**. Berkeley: University of California Press, 1969. *E-book*.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: leitura no subsolo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARROCO, Sonia Mari Shima.; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, Maringá/PR, n. 26 (1), p. 22-31, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/vr5bbMpFznNZRrVTMJFxFvqN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jul. 2025.

CHIRON, Eliane; REY, Sandra; O íntimo, o privado, o público na arte contemporânea. Porto arte: **Revista de Artes Visuais**, [S. l.], v. 22, n. 37, 2017. DOI: 10.22456/2179-8001.80125. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PortoArte/article/view/80125>. Acesso em: 13 jul. 2025.

CLARK, Lygia. **A obra é o ato de relação**. Rio de Janeiro: Funarte, 1998. *E-book*.

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

EISNER, Elliot. The Arts and the Creation of Mind. **Language Arts**, Vol. 80, n. 5, pp. 340-344, may. 2003. Disponível em: <https://acurriculumjourney.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/04/eisner-2003-the-arts-and-the-creation-of-mind.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FERRÃO, Águeda Márcia. **Compartilhando silêncios**: um resgate de recordações. 2006. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/627382fb-9579-4746-8dca-b935b92ff2a1/content>. Acesso em: 20 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

HIDALGO, Luciana. **Arthur Bispo do Rosário**: o senhor do labirinto. Rio de Janeiro: Rocco, 1996. *E-book*.

IRWIN, Rita L. **A/r/tography**: Rendering self through arts-based living inquiry. Vancouver: University of British Colum-

bia, 2004. 220 p. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ritalrwin/publication/377724642_Artography_Rendering_self_through_arts_based_living_inquiry_2004_out_of_print/links/65b3f7411bed776ae3079d16/A-r-to-graphy-Rendering-self-through-arts-based-living-inquiry-2004-out-of-print.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.

LAGOA, Beatriz Rocha. Mira Schendel: um olhar sobre a vacuidade. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 97-108, jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/10231/7722>. Acesso em: 10 jul. 2025.

LEBLANC, Natalie; DAVIDSON, Sara Florence; RYU, Jee Yeon; IRWIN, Rita L. Becoming through a/r/tography, autobiography and stories in motion. **International Journal of Education through Art**, Bristol, v. 11, n. 3, p. 355-374, 2015. DOI: 10.1386/eta.11.3.355_1. Disponível em: <https://www.joycerain.com/uploads/2/3/2/0/23207256/becoming-throughartographyautobiogrscopyandstoriesinmotion.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2025.

LICHTENSTEIN, Therese. Andromeda Hotel: The Art of Joseph Cornell. **Resource Library – Traditional Fine Arts Organization**, 2006. 6 p. Disponível em: <https://faoi.org/aa/6aa/6aa332e.htm>. Acesso em: 14 jul. 2025.

LIMA, Ana Celma Dantas; JOHANN, Rejane Lucia Veiga Oliveira. Arthur Bispo do Rosário: a arte enquanto linguagem da esquizofrenia. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 7, n. 2, p. 99-107, 2015. Disponível em: <https://www.pssa.ucdb.br/pssa/article/view/435>. Acesso em: 14 jul. 2025.

MEDEIROS, Izabella. A relação entre corpo e subjetividade na obra de Lygia Clark. **Revista Concinnitas**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 26, p. 36-57, jul. 2015. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/concinnitas/article/download/20097/14395>. Acesso em: 10 jul. 2025.

MÈRCHER, Leonardo. **Projetos culturais e de ensino das artes visuais em diferentes contextos**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Disponível em: https://monoskop.org/images/0/07/Merleau_Ponty_Maurice_Fenomenologia_da_percep%C3%A7%C3%A3o_1999.pdf. Acesso em: 09 jul. 2025

PIENIZ, Gleber. Texto de apresentação. In: ROSA, Sonia. **Portfólio artístico 2022**. [Portfólio pessoal não publicado]. Joinville, 2022. PDF enviado pela artista à pesquisadora.

RIPOLL, Leila. Lendo o tempo e a memória em Christian Boltanski. **Revista Concinnitas**, [S. l.], v. 1, n. 20, p. 134–160, Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/concinnitas/article/view/12967>. Acesso em: 14 ago. 2025.

ROLNIK, Suely. **Subjetividade em obra. Lygia Clark, artista contemporânea**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2002. 17 p. Disponível em: <https://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Subjemobra.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2025.

ROSA, Sonia. **Portfólio artístico 2022**. [Portfólio pessoal não publicado]. Joinville, 2022. PDF enviado pela artista à pesquisadora.

VALLS, Anelise. A estrutura do trauma na estética de Louise Bourgeois: Cell (Choisy) (1990-3). PORTO ARTE:

Revista de Artes Visuais, [S. l.], v. 26, n. 45, 2021. DOI: 10.22456/2179-8001.117771. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PortoArte/article/view/117771>. Acesso em: 14 ago. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009. E-book (PDF). Disponível em: <http://psico.cinead.org/wp-content/uploads/2021/10/118343867-Imaginacao-e-Criacao-na-Infancia.pdf>. Acesso em: 14 out. 2025.

O ATELIÊ DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM LUGAR DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Rita de Cássia Trojan de Almeida Bermell

1. Introdução

O objetivo deste artigo é discutir como os espaços escolares, que, não raramente, podem ser inadequados ou pouco lúdicos, quando transformados em ateliê para o acontecimento das aulas de Arte, passam a ser um ambiente propício ao ensino-aprendizagem e à estimulação da criatividade na Educação Infantil.

Sabe-se que o pensamento infantil caracteriza-se por uma forte interferência de experiências, conforme Vygotsky (2018), sobretudo na família e nas escolas. Sendo assim, é importante considerar o ambiente da sala de aula em formato diferente, como o ateliê, como propício ao desenvolvimento da criação, em especial nas aulas de arte. A pesquisa busca compreender como o ateliê pode enriquecer os processos educativos, promovendo um ambiente que favoreça a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças.

2. Desenvolvimento teórico-metodológico

Malaguzzi (apud EDWARDS; GRANDINI; FORMAN,

1999) define o ateliê como um espaço adicional na escola, onde as crianças exploram materiais, técnicas e linguagens visuais, integrando-as a atividades planejadas. Este ambiente estimula a criatividade e a expressão, rompendo com a rigidez das salas de aula tradicionais, caracterizadas por carteiras em fileiras que limitam a interação e a experimentação.

Vygotsky (2018), por sua vez, reforça que o desenvolvimento infantil ocorre por meio de interações sociais e da linguagem, que media o pensamento e a internalização de experiências. A linguagem, nesse contexto, permite às crianças criar algo especial, expressando sua individualidade.

Já Dewey (2010) destaca a experiência como um processo organizado que conecta o indivíduo ao ambiente, promovendo aprendizado por meio da ação-reflexão. Foca na prática, questionando concepções pedagógicas tradicionais. A arte, para Dewey, é uma experiência integral que envolve todos os sentidos, sendo essencial para o desenvolvimento holístico. A experiência é a troca consciente entre o “eu” e o “mundo”, e a arte vai muito além do objeto, sendo o contato em si, que só acontece pelo meio, por causa do meio e estando no meio. Assim, o ateliê é um espaço crucial para promover a expressão criativa e o desenvolvimento sensorial das crianças, permitindo a exploração e experimentação por meio de materiais tangíveis e a expressão não verbal.

Outro autor importante para esta discussão é Dermeval Saviani (2011), que defende a democratização do conhecimento por meio de ambientes como o ateliê, onde as crianças exploram saberes de forma equitativa e significa-

¹ Pós Graduada em Metodologia do Ensino de Artes e Formação Docente para EaD pelo Centro Universitário Internacional Uninter; Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela UNOPAR; Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional Uninter.

tiva. Segundo ele, é fundamental que a escola proporcione conhecimento a todos de maneira rica e diversificada, sem hierarquias.

Ana Mae Barbosa (2005) complementa este pensamento ao afirmar que a arte na educação desenvolve a percepção, a imaginação e o pensamento crítico, permitindo às crianças analisar e transformar a realidade. O ateliê, nesse sentido, é um espaço que favorece a experimentação com materiais como tintas e argila, promovendo a expressão sensorial e a socialização.

Já Cordi (2018) destaca que a organização do espaço físico influencia diretamente o desenvolvimento infantil, sendo necessário criar ambientes que ofereçam liberdade, segurança e oportunidades de interação.

A pesquisa também aponta para a curadoria colaborativa como uma prática que enriquece o ambiente escolar, permitindo que alunos e professores criem projetos interdisciplinares que valorizem a diversidade cultural e promovam o pertencimento. Assim, o ateliê se configura como um laboratório de descobertas, onde a arte é uma ferramenta de transformação e aprendizado.

Como coloca Lampert (2018), “São investigações críticas e criativas que ocupam o espaço do ateliê, das galerias, museus, da internet, comunidade, e outros espaços de trabalho do artista e do professor de Arte que tornam fértil o campo em prática artística”. Essas ações são fundamentais para o desenvolvimento de metodologias de ensino que incentivam a criatividade, autonomia e pensamento crítico dos

estudantes. Ao incorporar essas investigações, professores de Arte e professores regentes podem criar experiências de aprendizagem mais dinâmicas e significativas, valorizando a expressão individual e a construção coletiva do conhecimento, promovendo a inclusão e diversidade.

3. Considerações finais

A importância do ateliê na educação infantil é demonstrada pelos autores como essencial para o desenvolvimento criativo, cognitivo e emocional das crianças de forma integrada e significativa. A presença desse espaço na escola permite que os alunos explorem e experimentem diferentes materiais e técnicas promovendo um desenvolvimento completo. Autores como Malaguzzi, Dewey, Saviani e Barbosa destacam seu potencial para promover uma educação holística, que integra arte, interação social e experiência prática. Diferentemente das salas tradicionais, o ateliê oferece um ambiente dinâmico que estimula a autonomia, a colaboração e o pensamento crítico. Transcende a função de um mero local para a prática artística, configurando-se como um ambiente dinâmico onde a interação social, a colaboração e a expressão pessoal são ativamente incentivadas. Portanto, ao integrar o ateliê nas práticas pedagógicas, as escolas estarão não apenas promovendo o desenvolvimento integral das crianças, mas também construindo uma educação que realmente faz a diferença na vida dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios de um mundo em constante mu-

dança com criatividade, criticidade e sensibilidade.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras.** Tradução: Sofia Fan. UNESCO, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. **Depoimento Ana Mae Barbosa.** Educação e Realidade. p.292-301, jul.-dez.2005

CORDI, Angela. **Pé de brincadeira: pré-escola: 4 a 5 anos e 11 meses: livros do professor da educação infantil.** Curitiba: Aprende Brasil, 2018.

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

LAMPERT, Jocielle. **O ateliê de pintura como um laboratório de ensino e aprendizagem em Artes Visuais.** Porto Alegre: Revista de Artes Visuais. Porto Alegre: PPGAV-UFRGS, v. 23, n. 39, p.1-9, jul.-dez.2018.

LAMPERT, Jocielle; NUNES, Carolina Ramos. **Entre a prática pedagógica e a prática artística: Reflexões sobre Arte e Arte Educação.** Revista Digital do LAV. Santa Maria, v. 7, n. 3, p.100-112, set.-dez.2014.

EDWARDS, Carolyn; GRANDINI, Lella; FORMAN George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância.** Ensaio Psicológico. Livro para professores. Tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 128p.

VIVÊNCIA SENSORIAL NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO E O DESENVOLVIMENTO CRIADOR

Paula Perico Elias¹

Maria Cristina Da Rosa Fonseca Da Silva²

Resumo: A presente proposta tem como pretensão abordar o uso das vivências sensoriais no ensino das artes visuais como estratégias para desenvolver a capacidade criativa dos educandos em contextos de inclusão. Nesse sentido, abordaremos também a sua importância na corporeidade, bem como seu papel no desenvolvimento psíquico. Por intermédio deste estudo é possível desenvolver e aplicar metodologias que a estimulem para ampliar a criatividade e a expressão artística de educandos com diferentes habilidades sensoriais. Esta análise bibliográfica tem como objetivo propor alternativas pedagógicas que possibilitem aos educandos explorar e desenvolver seu processo criador, promovendo uma educação mais equitativa e acessível. A metodologia está embasada na Pedagogia Histórico-Crítica, que defende uma educação mais igualitária, por meio de uma transformação social e humanizadora com foco na construção do conhecimento crítico. Este estudo tem como embasamento teórico autores como Lev Vygotsky e Dermeval Saviani que ressaltam a importância da mediação e da experimentação sensorial no aprendizado, ao mesmo tempo que acolhem as singularidades dos educandos assegurando o acesso à educação para a formação de educandos críticos e capazes de ressignificar a realidade. Portanto, a intenção da pesquisa visa valorizar a diversidade no ambiente escolar e contribuir para a construção de um ensino mais justo e plural.

Palavras-chave: Inclusão. Equidade. Sensorial, ensino de arte.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa bibliográfica apresenta o embrião de um estudo de práticas inclusivas que assegure o direito à aprendizagem de todos os educandos, reconhecendo suas habilidades e valorizando suas particularidades no campo do ensino de arte. Nesse sentido, as artes visuais, quando

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) – UDESC. E-mail: paulapericoelias@gmail.com

² Professora Doutora da UDESC – CEART, atua nos programas de pós-graduação em Artes Visuais, Educação e Prof. Artes. É professora do Departamento de Artes Visuais e atualmente coordena o Museu da Escola Catarinense MESC. E-mail: mariacristina.silva@udesc.br

integradas a práticas inclusivas sensoriais, configuram-se como um campo fértil para a expressão, comunicação e a construção de sentidos. A primeira pergunta que nos colocamos é se é possível uma educação inclusiva na sociedade capitalista, movida pelos interesses econômicos e sociais? Ao mesmo tempo precisamos juntar esforços para resistir ao contexto excludente sem culpabilizar os professores pela falta de qualidade do ensino, bem como da estrutura física e pessoal adequado na escola.

Considerando o contexto da educação inclusiva na sala de aula, torna-se essencial compreender como as vivências sensoriais podem promover o estímulo ao processo criador³ e a participação ativa dos educandos com distintas habilidades sensoriais. Podemos definir vivências sensoriais como aquelas que envolvem a percepção dos sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato) explorando o ambiente e o próprio corpo por meio de estímulos como cores, texturas, sons, sabores e aromas, proporcionando aos educandos uma aprendizagem mais ampla e significativa.

No âmbito da arte contemporânea, podemos citar duas artistas brasileiras, Lygia Clark (1920–1988) e Lygia Pape (1927–2004), que se destacam por suas contribuições acerca da experiência corporal e sensorial no ensino da arte. A fim de promover a interação direta entre o espectador e a obra, Lygia Clark desenvolveu trabalhos que destacam o envolvimento ativo do corpo e do tato, ampliando a consciência corporal e sensorial.

³ Consideramos a abordagem de Vázquez (1978) acerca do processo criador.

Figura 1 – Máscaras sensoriais, obra de Lygia Clark, 1967



Fonte: Associação Cultural Lygia Clark (2021).

Figura 2 – Divisor, obra de Lygia Pape, 1968



Fonte: UFRGS. ArteVersa (2017)

Em contrapartida, Lygia Pape desenvolveu obras que exploram a relação entre corpo, espaço e movimento, promovendo uma participação coletiva do público em relação a

uma sensibilidade ampliada do ambiente e da própria corporeidade.

Diante disso, o objetivo principal desta pesquisa⁴ é abordar a vivência sensorial como prática pedagógica de ensino inclusiva para ampliar as habilidades criativas dos educandos com diferentes habilidades sensoriais, colaborando para a construção de um ambiente educacional mais acessível e equitativo. Além disso, também vamos compreender a relação entre a vivência sensorial e o desenvolvimento psíquico segundo a Pedagogia Histórico-Crítica e refletir sobre como vivência sensorial e a corporeidade podem favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional e criativo dos educandos.

Figura 3 – Estratégias Sensoriais para uma Sala de Aula Inclusiva



Fonte: Estratégias [...] (2025).

⁴ Pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa Arte e Formação nos Processos Políticos Contemporâneos e ao Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da PPGAV-UDESC

Ao desenvolver propostas adaptadas, por meio de Objetos Pedagógicos⁵ que envolvam a estimulação sensorial, é possível aumentar o repertório criativo dos educandos, estimulando também o estético, o cognitivo, o afetivo e o motor.

Essas estratégias inclusivas, proporcionam assim, uma experiência benéfica e completa nas artes visuais, beneficiando a participação ativa de todos os educandos como protagonistas, independentemente de suas limitações sensoriais. Compreendemos que o protagonismo do estudante precisa ser previsto no planejamento do professor de arte, não pode ser uma ação isolada e espontânea, como apontam Galvão, Lavoura, e Martins, (2019). Nesse sentido, é de extrema importância que o docente desenvolva e incorpore estratégias pedagógicas para aprimorar a estimulação sensorial e criar oportunidades para que todos os educandos participem ativamente do processo artístico.

2 ARTE E INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

A presente pesquisa está fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, abordagem educacional que tem por finalidade investigar o processo de ensino-aprendizagem por meio de uma análise crítica das condições sociais e históricas que influenciam a educação. Este estudo será conduzido por coleta de dados de natureza exploratória e bibliográfica, cujo

⁵ Sobre esse tema ver mais em Fonseca da Silva (2010).

objetivo é analisar detalhadamente, de que forma as práticas de ensino podem influenciar a percepção e o aprendizado dos educandos com limitações sensoriais.

No decorrer deste artigo, será possível perceber que a vivência sensorial pode contribuir para o desenvolvimento psíquico explorando o conhecimento científico, filosófico e principalmente o conhecimento artístico, desenvolvendo nos educandos a criticidade, o pensamento criativo e a autonomia. Considerando a inclusão, a arte deve ser acessível a todos, possibilitando que cada educando explore diferentes materiais e técnicas de maneira significativa. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que:

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. (Brasil, 2017, p. 180).

Assim, compreende-se que a disciplina de Arte é fundamental para o desenvolvimento da criticidade dos educandos, porém a BNCC ainda não garante os conteúdos considerados essenciais no currículo escolar (seja por interesses políticos ou de uma classe dominante). Dessa forma, o educando não tem acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico, fazendo com que o mesmo passe a ser um indivíduo alienado frente a uma sociedade monopolizada. Acerca deste tema, Saviani destaca que:

A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar. Os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola. A sistematização dos conteúdos pressupõe determinadas habilidades que a escola normalmente garante, mas não ocorre no interior das escolas de educação básica. (Saviani, 2011, p.66)

Dessa forma, compreendemos que a disciplina de arte pode ser um espaço de expressão individual que promove interações, trocas e desenvolvimento e contribui para ampliar o processo educativo por meio de investigações que instiguem o educando a tornar-se um ser crítico, criativo e pensante. Conforme Vygotsky (2001, *apud* FONSECA DA SILVA; SIMÓ, 2019 p. 4) afirma:

A Arte é o social em nós. O social não é apenas o coletivo, assim como as raízes e a essência da arte não são individuais[...]É uma atividade de fundo social na qual o homem se forma e interage com seus semelhantes e seu mundo numa relação intercomplementar de troca[...] O enfoque estético da arte deve combinar as vivências do ser humano em nível individual com a recepção do produto estético percebido como produto social e cultural (Vygotsky, 2001, p. XII).

Essa perspectiva enfatiza o papel da arte como um meio essencial para promover o aprendizado, a diversidade cultural e a inclusão. Sob a ótica do autor Saviani (2011, p. 13): “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade

que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Na educação inclusiva, algumas práticas podem ser adaptadas a fim de integrar percepções sensoriais utilizando o tato, a visão e a audição. Para ampliar a experiência e estimular uma participação mais ativa dos educandos pode-se promover a exploração de objetos pedagógicos, como texturas em obras de arte para pessoas com deficiências visuais ou o uso de cores vibrantes para educandos com limitações perceptivas.

Figura 4 – Dez Brincadeiras sensoriais para crianças maiores de 2 anos



Fonte: Massacuca (2023).

Na área da psicologia do desenvolvimento, o autor Vygotsky (1989) destaca a importância de proporcionar aos educandos com deficiências, a oportunidade de experimen-

tar materiais e aprimorar seus conhecimentos artísticos a partir do trabalho educativo do professor que propõe experiências sensoriais orientadas. Dessa forma, no ensino das artes visuais, a mediação torna-se indispensável. E, embora o professor exerça a atividade mediadora é no signo que está o processo de mediação (Martins, 2020).

Através da apreciação artística, Vygotsky (1989) em sua obra *Psicologia da Arte*, enfatiza a importância da vivência sensorial afirmando que "A emoção estética nasce da interação entre o sujeito e a obra de arte, mediada por estímulos sensoriais que despertam significados culturais e pessoais" (Vygotsky, 1989, p. 112). A vivência sensorial exerce uma influência significativa na construção do conhecimento e na formação da sensibilidade artística, o que demonstra esse ponto de vista.

Desse modo, pode-se observar que um dos fatores fundamentais para o aperfeiçoamento das capacidades criativas e cognitivas dos educandos é a vivência sensorial no ensino das artes visuais. Ou seja, além de expandir as possibilidades de expressão artística, a experimentação sensorial também tem o poder de transformar o ensino em algo mais inclusivo e acessível.

Podemos dizer que no contexto da Pedagogia Histórico-crítica e da Psicologia Histórico-cultural, o papel da escola é o do desenvolvimento das máximas possibilidades de aprendizagem e este não é um ato natural e espontâneo. Assim, precisamos de um professor de arte com formação aprofundada para que seu trabalho pedagógico possa

ampliar a formação dos estudantes nas artes, em especial aqueles com deficiência. Neste sentido a ampliação do repertório é ponto central na sala de aula.

Em suma, para tornar a educação mais inclusiva, é necessário a adoção práticas variadas que ampliem a aprendizagem dos estudantes, também de vivências sensoriais, permitindo que todos os educandos participem ativamente na promoção do conhecimento, no fortalecimento da expressão individual e na defesa dos direitos humanos a partir dos marcadores de raça, gênero e classe social, ampliando as possibilidades de expressão artística, valorizando a diversidade no ambiente escolar e contribuindo para a construção de um ensino mais inclusivo e equitativo.

3 VIVÊNCIA SENSORIAL NA CORPOREIDADE

Como vimos anteriormente, a vivência sensorial é uma experiência subjetiva que envolve a relação dos cinco sentidos (visão, paladar, olfato, tato e audição) favorecendo a aprendizagem por meio do desenvolvimento emocional e cognitivo. Já a corporeidade, nada mais é do que a construção da nossa identidade por meio do movimento do corpo. Sabemos que a corporeidade é de extrema importância para o desenvolvimento humano, pois é através dela que podemos construir o conhecimento sobre o ambiente, constituindo a base dos processos educativos, raciocínio e controle das emoções. Por isso, é importante compreendermos que a vivência sensorial e a corporeidade, quando desenvolvi-

das em conjunto, podem potencializar a formação integral e consequentemente despertar a criatividade, a autoestima e a curiosidade.

É necessário que o educando viva intensamente a experiência corporal permitindo-se conhecer sobre seu próprio corpo, atribuindo um novo significado para as sensações, funções e movimentos. Além disso, o processo de conhecimento de suas sensações e do corpo como forma de expressão e comunicação pode auxiliar o educando na construção de sua identidade e como ele se relaciona com o outro. Por isso é importante que o docente em sua prática seja responsável por esta aprendizagem, pois somente assim os educandos irão conseguir se desenvolver integralmente por meio de inúmeras possibilidades.

Nesse contexto, podemos apresentar o artista contemporâneo brasileiro Hélio Oiticica (1937-1980), que se tornou conhecido por suas obras Parangolés, produzidas na década de 60, que são capas, bandeiras, faixas e plásticos que podem ser utilizados em movimentos com o corpo, expressando também a vivência sensorial por meio dos sentidos, fazendo com que o espectador faça parte da obra, causando assim uma aproximação entre obra e público.

Observa-se que sem a participação do público, a obra é somente um objeto. Por isso, podemos dizer que o artista influenciou o campo da arte, relacionando o corpo, o movimento e a vivência sensorial, convidando o espectador a ser protagonista da obra, ora vestindo a obra e ora experimentando-a sensorialmente.

Nesse caso, a vivência sensorial se torna uma grande parceira do processo criativo do movimento, favorecendo na percepção do corpo e dos sentidos. Assim, é possível auxiliar o desenvolvimento do educando em sua singularidade e desenvolver sua autonomia no processo criativo, tornando-o um ser consciente em relação a sua história e ao seu mundo.

Figura 4 – Série Parangolés, obra de Hélio Oiticica, 1964



Fonte: Cultura Genial (2025)

4 A RELAÇÃO ENTRE VIVÊNCIA SENSORIAL E DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica, citada anteriormente neste artigo, serve como base para este estudo bibliográfico. Esta abordagem, sugere que no currículo escolar sejam contempladas atividades consideradas essenciais para a formação do educando, transformando-o em um ser crítico. Nesse sentido, a escola é uma instituição onde deveria ter como finalidade a garantia ao acesso ao conhecimento artístico, filosófico e científico, porém esporadicamente isto acontece, pois, os docentes sofrem com a falta de materiais pedagógicos, infraestrutura inadequada e tantos outros desafios. A garantia dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos fica aquém de uma sociedade capitalista marginalizada, enquanto que a burguesia se beneficia deste conhecimento. Conforme destaca Martins (2016):

O domínio do conhecimento científico a ser transmitido e os conceitos que se pretende ensinar são ferramentas imprescindíveis para que o professor opere com e por meio delas de maneira prática, sintonizada, se for o caso, para a concreticidade e empiria do pensamento infantil sem, contudo, deixar aprisionar-se por elas. (Martins, 2016, p. 30).

Estes conhecimentos são historicamente produzidos pela sociedade e, por isso, tornam-se incapazes de serem adquiridos sozinhos, pois necessita-se da mediação do docente para que a aprendizagem realmente aconteça. A Pedagogia Histórico-Crítica, também se baseia na ideia de que

o currículo escolar deve conter atividades essenciais para a formação do educando, distinguindo o que é prioridade e o que não é. Segundo Saviani (2008, p. 45) afirma que “Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa.”

Deste modo, compreendemos que é de responsabilidade da instituição, promover o conhecimento científico, filosófico e artístico, do qual acarretará no educando o desenvolvimento das funções psíquicas (atenção voluntária, memória lógica, imaginação criadora e pensamento conceitual), estas formadas pelos processos psicológicos, históricos e culturais, despertando o senso crítico e criativo do educando através do sensorial.

Estas funções psíquicas superiores, consideradas importantes para a formação do educando, podem ser desenvolvidas por meio de atividades que busquem na vivência sensorial uma forma de superar a alienação e ampliar a consciência crítica.

Mediante este pensamento, é possível que a vivência sensorial se torne o ponto de partida para a apropriação do conhecimento científico e artístico, e isso pode acontecer com atividades como quando o docente apresenta ao educando a folha de uma árvore como proposta de atividade. Por meio da folha da árvore, e através da mediação com o docente, o educando pode explorar a vivência sensorial artisticamente por meio do tato, manipulando-a e percebendo

do seus tecidos vasculares e, cientificamente utilizando uma lupa e observando suas nervuras com detalhes. Assim, também pode acontecer com educandos em contexto de inclusão, onde os conhecimentos científico e artístico devem se fazer presentes.

Sob esta ótica, é preciso perceber que ao desenvolver o conhecimento psíquico explorando áreas do conhecimento como filosofia, arte e ciência, por meio da vivência sensorial e do ensino de arte, o educando tem a oportunidade de tornar-se um ser mais crítico, criativo, reflexivo, emancipador e omnilateral, desenvolvendo a imaginação, a sensibilidade e a percepção.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que o estado não atende as necessidades para uma escola rica em possibilidades para o desenvolvimento dos estudantes tenham eles deficiência ou não. Não há investimentos materiais, salariais ou mesmo de formação dos professores de qualidade, na medida necessária para o desenvolvimento da escola pública, condição esta possível somente em outro modelo de sociedade. Esta primícia é pano de fundo deste estudo como já mencionado. No entanto, é necessário que o trabalho do professor de arte, assim como os demais possa criar brechas para uma educação inclusiva e de qualidade.

A promoção de uma educação equitativa e acessível, que valorize a diversidade sensorial dos educandos e po-

tencialize suas capacidades criativas, mostra-se fundamental ao longo desta pesquisa. Deste modo, deve-se buscar a elaboração de práticas de ensino que utilizem a arte como ferramenta central para o desenvolvimento estético, cognitivo, afetivo e social, integrando-se aos fundamentos de uma educação mais inclusiva e inovadora.

Portanto, sabe-se que a estimulação sensorial nas artes visuais pode promover o engajamento e capacidades criativas dos educandos, além de expandir seus horizontes de conhecimento e expressão artística. Além disso, a vivência sensorial aliada a corporeidade pode ajudar no desenvolvimento integral do educando, fortalecendo sua autonomia, criatividade e expressão. Contudo, a vivência sensorial quando aliada ao desenvolvimento psíquico, pode possibilitar aos educandos uma aprendizagem mais significativa, contribuindo para a criticidade e o conhecimento científico. Sendo assim, verifica-se que a vivência sensorial nas artes visuais demonstra ser um caminho eficaz para promover engajamento, autonomia e enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem promovendo uma educação mais inclusiva, transformadora e mais humanizadora.

5. REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO CULTURAL LYGIA CLARK. Máscaras sensoriais, 1967. Disponível em: <https://portal.lygiac Clark.org.br/acervo/212/mascaras-sensoriais>. Acesso em: 09 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/bncc>. Acesso em: 5 ago. 2025.

CULTURA genial. **Hélio Oiticica: principais obras e como compreender sua trajetória**. Série Parangolés, 1964. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/helio-oiticica-obras-compreender-trajetoria/>. Acesso em: 9 set. 2025.

ESTRATÉGIAS sensoriais para uma sala de aula inclusiva. **Blog Viver com Autismo**, São Paulo, 2025. Disponível em: <https://vivercomautismo.com/estrategias-sensoriais-para-uma-sala-de-aula-inclusiva/>. Acesso em: 26 fev. 2025.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. Produzindo objetos pedagógicos na formação de professores In. FONSECA DA SILVA, M. C. da R. e KIRST, A. C. ; **O objeto pedagógico na formação de professores de artes visuais**. Florianópolis: Udesc, 2010.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; SIMÓ, Cristiane Higuera. **Objetos pedagógicos/ atividades lúdicas para a compreensão da arte e para a inclusão sócio-cultural**. Florianópolis: Udesc, 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15343/10046>. Acesso em: 7 set. 2025.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. Fundamentos da didática histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2019.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à**

velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Lígia Marcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In. Martins, L.M ; Abrantes, Angelo Antonio e Facci, M. G. D.. MASSACUCA. 10 brincadeiras sensoriais para crianças maiores de 2 anos. **Lunetas**, [s. l.], 12 abr. 2023. Disponível em: <https://lunetas.com.br/10-brincadeiras-sensoriais-para-criancas-maiores-de-2-anos/>. Acesso em: 26 fev. 2025.

PAPE, Lygia. Divisor, 1968. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/lygia-pape-experimentacoes-com-arte-e-vida/>. Acesso em: 09 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1978.

VYGOTSKY, Lev. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

“BOMBAS DE SEMENTES” COMO PROPOSTA ARTÍSTICA NO CURSO DE ARTES VISUAIS – UNESC (CRICIÚMA/SC)

*Leandro Jung¹
Angélica Neumaier²*

Resumo: Este trabalho apresenta a prática artística das “bombas de sementes” desenvolvida por estudantes da quinta fase do Curso de Artes Visuais – Bacharelado da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), nas disciplinas de Laboratório de Escultura e Laboratório de Gravura, sob orientação dos professores Leandro Jung e Angélica Neumaier. O projeto teve como objetivo investigar a produção de bombas de sementes como estratégia de intervenção na paisagem, articulando arte, ecologia, política e pertencimento. A metodologia envolveu coleta e armazenamento de sementes, confecção das bombas com argila, terra e água, e lançamento destes objetos em territórios de origem dos alunos, acompanhado de registro fotográfico, vídeo e relatos reflexivos. A fundamentação teórica se apoiou em autores como Emanuele Coccia (2018), que entende as plantas como jardineiras do mundo capazes de transformar o solo e o céu; Anne Cauquelin (2007), ao conceber a paisagem como construção cultural; Francesco Careri (2017), que valoriza o caminhar como gesto estético e político; e Kastrup e Escóssia (2009), que abordam a cartografia como processo de pesquisa. Os resultados demonstram que a prática com bombas de sementes promove reconfiguração sensível da paisagem, engajamento coletivo e reflexão sobre o uso do território, funcionando como gesto poético e político. Além de restaurar ciclos vitais, atrair polinizadores e recompor ecossistemas, as bombas de sementes ressignificam a paisagem na arte contemporânea, consolidando o papel do artista como agente de cuidado e transformação ambiental. A experiência evidencia que intervenções artísticas podem gerar efeitos duradouros e múltiplos sobre a percepção, o pertencimento e a ação no espaço, constituindo pequenas “esculturas de futuro” capazes de germinar novas formas de convivência entre seres, paisagens e saberes.

Palavras-chave: Arte. Paisagem. Natureza.

1 Para início de conversa...

*Atirei pedra no vento
Com canhão feito de flor
Fita branca amarrada
Com pedido de amor
(Consuelo De Paula / Rubens Nogueira)*

¹ Artista e professor. Graduado em Artes Visuais, mestre em educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) de Criciúma/SC.

² Artista e professora. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Udesc.

Este trabalho apresenta um recorte aprofundado sobre a apropriação da produção de bombas de sementes enquanto prática artística, destacando seu caráter híbrido, político, relacional e pedagógico. A pesquisa envolveu os estudantes da quinta fase do Curso de Artes Visuais – Bacharelado, nas disciplinas de Laboratório de Escultura e Laboratório de Gravura, sob orientação dos professores Leandro Jung e Angélica Neumaier, na Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), em Criciúma/SC. O projeto articulou a produção artística com ações de intervenção ambiental, sensibilização ecológica e engajamento comunitário, estimulando nos alunos uma percepção expandida sobre arte, território e responsabilidade socioambiental.

O processo desenvolvido pelos estudantes incluiu etapas de coleta e armazenamento de sementes, confecção das bombas com argila, terra e água, e lançamento destes objetos em seus próprios territórios, configurando uma “artilharia poética” que combina gesto estético, cuidado ecológico e ação performativa. Essa prática permite repensar a paisagem como espaço vivo e relacional, onde corpo, ambiente e comunidade se encontram em diálogo. O projeto dialoga com o pensamento de Emanuele Coccia (2018), que considera as plantas como jardineiras do mundo, capazes de moldar o solo, o clima e a vida; com Anne Cauquelin (2007), que entende a paisagem como construção cultural sensível; e com Francesco Careri (2017), que valoriza o caminhar e a ocupação do espaço como gesto político e poético.

Além disso, a prática se aproxima da cartografia como

processo de pesquisa, conforme Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2009), considerando o território não apenas como espaço físico, mas como campo de experimentação, subjetividade e significados compartilhados. Historicamente, as bombas de sementes têm origem na agricultura natural japonesa de Masanobu Fukuoka e foram ressignificadas por movimentos de guerrilha verde, sendo incorporadas em contextos artísticos como dispositivos de revitalização urbana e engajamento comunitário.

Os resultados evidenciam que a produção de bombas de sementes atua como gesto poético, político e educativo, promovendo transformação sensível da paisagem, reconfiguração de ecossistemas e estímulo à consciência ambiental, ao mesmo tempo em que posiciona a arte como prática relacional, de cuidado e construção coletiva de novos modos de habitar e interagir com o mundo.

2 Caminhando pela paisagem

*No meio do caminho tinha uma pedra
(Carlos Drummond de Andrade)*

Pensar a paisagem como algo vivo implica reconhecer as forças invisíveis que a compõem: ventos, luz, umidade, movimentos da atmosfera. Antes de ser um contorno da terra, a paisagem é um fenômeno do ar — uma forma de respiração compartilhada entre seres e ambiente. É nesse encontro entre o sensível e o vital que podemos entender a ação das plantas como uma prática de jardinagem que en-

volve tanto o solo quanto o céu. Para Emanuelle Coccia:

As plantas são as jardineiras de nosso mundo e o objeto de sua jardinagem não é exclusivamente o solo, a crosta terrestre, mas também o céu: a primeira e mais originária forma de agricultura não é a que se faz na terra, mas a agricultura celeste que as plantas fazem em nossa atmosfera. Ou, para dizê-lo de maneira mais direta, a paisagem é sempre uma figura do céu, não uma configuração particular da superfície do planeta. A paisagem é um ritmo do sopro. É sempre uma configuração geométrica ou geológica. A paisagem originária é o clima: a terra e sua forma superficial são apenas seus acidentes (2018, p.9).

Inspirado pelo pensamento de Coccia (2018), que vê as plantas como jardineiras do mundo moldando não apenas o solo, mas também o céu e o clima, podemos compreender as bombas de sementes como instrumentos de transformação sensível da paisagem. Ao lançar essas pequenas esferas de argila contendo sementes, não se busca apenas recuperar a terra empobrecida, mas participar de uma agricultura ampliada, quase “celeste”, que reinventa o ambiente ao restaurar ciclos vitais, atrair polinizadores e favorecer a umidade. As bombas de sementes operam mudanças que vão além da superfície, cultivando relações entre solo, ar e vida para recriar ecossistemas mais equilibrados.

Ao lançar essas pequenas esferas de argila contendo sementes, o gesto artístico vai além da simples recuperação de áreas degradadas. Trata-se de participar de uma agricultura ampliada, quase “celeste”, em que cada semente semeada atua sobre o território e suas múltiplas dimensões, promovendo renovação e reconexão entre solo, ar e vida.

As bombas de sementes contribuem para restaurar ciclos vitais ao atrair polinizadores, favorecer a umidade do solo e criar micro habitats que estimulam a biodiversidade local. Nesse sentido, a intervenção não se limita à superfície do terreno, mas estabelece vínculos dinâmicos entre diferentes formas de vida, ampliando a compreensão sobre ecossistemas e processos naturais.

Mais do que simples objetos, as bombas de sementes operam como agentes de transformação poética e ecológica, criando oportunidades de percepção sensível e diálogo entre o ser humano e o ambiente. A prática evidencia que o gesto artístico pode ter efeitos duradouros, tanto no espaço físico quanto na consciência de quem participa da ação, ao revelar a interdependência entre todas as formas de vida.

Assim, compreender as bombas de sementes como instrumentos de intervenção artística permite reconhecer a paisagem como um campo vivo, relacional e em constante transformação. Ao cultivar relações entre solo, ar e seres vivos, a prática promove a recomposição ecológica e, simultaneamente, reafirma a arte como ferramenta de cuidado, educação ambiental e construção coletiva de novos modos de habitar e interagir com o mundo.

A paisagem na arte contemporânea não é compreendida apenas como representação da natureza, mas como uma construção cultural e estética capaz de revelar diferentes modos de ver e de se relacionar com o mundo. Ela se constitui como um campo de experiências sensíveis, em que o olhar humano organiza, interpreta e atribui significados aos

elementos naturais presentes, indo além da mera observação visual.

Segundo Cauquelin (2017), a paisagem surge quando o olhar organiza a natureza em um quadro, conferindo-lhe valor simbólico, afetivo e artístico. Essa perspectiva destaca que o ato de contemplar a paisagem envolve escolhas, interpretações e construções culturais, tornando-a um espaço de subjetividade e de múltiplas leituras possíveis.

Nesse contexto, a produção artística deixa de se restringir à representação e passa a se tornar intervenção. Através de práticas como a confecção e o lançamento de bombas de sementes, o artista atua diretamente no território, promovendo transformações sensíveis e ecológicas que dialogam com o espaço físico e com a comunidade que o habita. Produzir bombas de sementes, portanto, é uma forma de (re)significar a paisagem, pois permite semear novas possibilidades de vida, restaurar ecossistemas e estabelecer um diálogo contínuo entre natureza e sociedade. O gesto artístico torna-se um meio de engajar os indivíduos com o ambiente, estimulando cuidado, atenção e percepção crítica sobre o território.

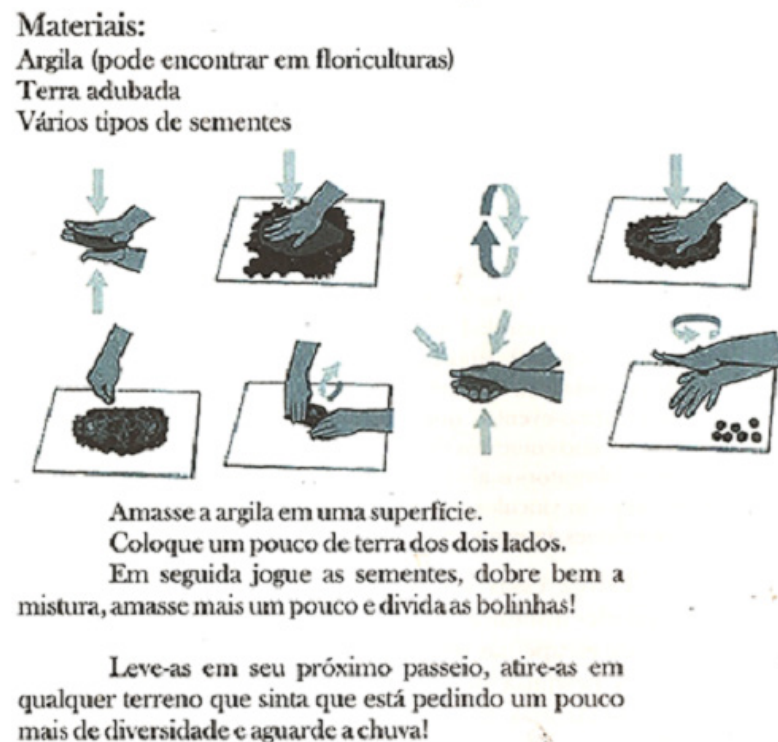
Dessa maneira, o ato de intervir na paisagem vai além do estético, configurando-se também como prática de cuidado e transformação. A arte, ao interagir com o espaço e com a vida que nele circula, constrói novos sentidos, promove experiências compartilhadas e evidencia o potencial da criação artística como ferramenta de reflexão, ação e reconexão com o mundo natural.

Segundo Heydrich (2014), as bombas de sementes têm origem na agricultura natural japonesa, desenvolvida por Masanobu Fukuoka, que propôs métodos agrícolas baseados na mínima intervenção humana, sem aração e sem o uso de químicos. Para proteger as sementes e facilitar sua germinação, Fukuoka as envolvia em pequenas bolinhas de argila misturadas com terra e água, criando um método simples, eficiente e em harmonia com os processos naturais. Essa técnica refletia seu princípio de agricultura espontânea, valorizando o equilíbrio ecológico e a colaboração entre o homem e a natureza.

A partir da década de 1970, a prática das bombas de sementes foi ressignificada por ativistas urbanos nos Estados Unidos e na Europa, associados ao movimento de guerrilha verde. Nessa nova configuração, a técnica deixou de ser apenas uma estratégia agrícola e passou a ser utilizada como ferramenta de intervenção em espaços urbanos abandonados, buscando revitalizar áreas degradadas, promover o verde e estimular a consciência ambiental nas comunidades locais. A transformação da prática em ação urbana evidencia seu potencial como instrumento de engajamento coletivo e mobilização social.

No contexto artístico, as bombas de sementes se consolidaram como dispositivos participativos, integrando oficinas, exposições, projetos educativos e ações comunitárias. Elas promovem o engajamento do público na transformação do espaço e na reflexão sobre temas como pertencimento, uso da terra e direito à cidade. Essa abordagem amplia o

Figura 1: Procedimento da feitura das bombas de sementes.



Fonte: Rigone, 2016, p. 46

conceito de arte para além da estética, incorporando dimensões políticas, ambientais e educativas, em que o gesto de lançar sementes torna-se ao mesmo tempo poético, crítico e transformador, fortalecendo a relação entre indivíduo, comunidade e território.

Os estudantes do curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) foram instigados pelos professores Leandro Jung e Angélica Neumaier

a desenvolver uma prática artística baseada na produção de bombas de sementes. A proposta buscou integrar arte, ecologia e experiência sensível do território, estimulando nos alunos uma compreensão expandida sobre os processos criativos e a relação entre corpo, espaço e meio ambiente.

O processo foi dividido em etapas distintas e complementares. Inicialmente, os alunos realizaram a coleta e o armazenamento de sementes, compreendendo a importância do cuidado com o material biológico e do conhecimento sobre as espécies utilizadas. Em seguida, produziram as bombas de sementes utilizando argila, terra e água, transformando o gesto artístico em uma prática manual, sensível e consciente do impacto ambiental e estético.

Figura 2 – Registro da produção das Bombas de Sementes



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Na imagem, é possível observar os/as estudantes do curso de Artes Visuais da Unesc reunidos em torno de uma mesa no Ateliê de Escultura e Cerâmica, envolvidos no processo de produção de bombas de sementes. Cada participante manipula argila e sementes, modelando pequenas esferas que serão utilizadas como instrumentos de intervenção poética e ecológica. Sobre a mesa, há restos de terra, sementes soltas e uma caixa de ovos adaptada para acomodar as bombas prontas. A cena evidencia a dimensão coletiva da atividade, destacando o engajamento, a atenção aos detalhes e a interação entre os estudantes durante a prática artística.

Figura 3 – Registro da produção das Bombas de Sementes



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Figura 4 – Registro da produção das Bombas de Sementes



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Figura 5 – Registro da produção das Bombas de Sementes.



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Figura 6 – Registro da produção das Bombas de Sementes.



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

O ato de percorrer, intervir e habitar artisticamente o espaço transforma a experiência cotidiana e possibilita novas formas de relação com o ambiente ao redor. Quando um indivíduo ou um grupo decide caminhar com atenção estética e crítica, a paisagem deixa de ser apenas um cenário funcional e passa a se tornar um campo de possibilidades criativas e de reflexão. Cada passo, cada gesto e cada intervenção reconfiguram a percepção do lugar, convidando aqueles que observam ou participam a pensar de maneira diferente sobre o espaço urbano ou rural.

Segundo Careri (2017), “caminhar continua a ser importante para renomear e transformar o mundo”. Compreender o caminhar como prática estética e política amplia o

alcance das ações artísticas, transformando gestos simples em potentes dispositivos de intervenção social. Essa perspectiva valoriza o corpo em movimento, reconhecendo-o como protagonista capaz de estabelecer diálogos com o ambiente, provocar encontros inesperados e gerar experiências sensíveis que fogem à rotina e à lógica utilitária dos espaços.

As intervenções com bombas de sementes exemplificam como o ato artístico pode dialogar diretamente com a natureza e com a comunidade. Ao lançar sementes em terrenos abandonados ou subutilizados, o gesto artístico planta não apenas vegetação, mas também possibilidades de renovação, memória e cuidado coletivo. Esse tipo de intervenção cria rupturas significativas com os padrões tradicionais de ocupação e exploração do território, oferecendo uma alternativa poética e política ao abandono ou à degradação ambiental.

Além disso, essas práticas instauram uma coreografia coletiva em que corpos, território e elementos naturais se entrelaçam. O caminhar, semear e intervir transforma o espaço em palco de interações e trocas, fortalecendo vínculos entre as pessoas e seus ambientes. A arte deixa de ser apenas objeto de contemplação e passa a ser experiência vivida, onde a ação de cada participante contribui para um desenho coletivo, efêmero e contínuo de possibilidades.

Por fim, percorrer e intervir artisticamente os espaços urbanos e rurais sugere outros futuros possíveis. Cada gesto, por mais simples que pareça, abre caminhos para repensar o uso do território, a relação com a natureza e a forma

como nos conectamos com comunidades. Nessa perspectiva, a arte torna-se ferramenta de transformação social e ambiental, capaz de provocar reflexão, estimular a participação e construir sentidos que ultrapassam a funcionalidade cotidiana, transformando o mundo a partir do caminhar e do semear.

Os/as estudantes foram instigados a levar suas sementes para seus territórios, lançar as bombas de sementes e fotografar o processo. Como podemos ver nas imagens abaixo.

Figura 7 – Registro da “Artilharia” feita pelos/as acadêmicos/as.



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Figura 8 – Registro da “Artilharia” feita pelos acadêmicos.



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Algumas considerações

A prática das bombas de sementes, desenvolvida pelos estudantes do Curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), demonstra o potencial da arte como instrumento de transformação sensível, ecológica e política do território. Ao integrar processos manuais, conhecimento sobre sementes, cuidado com o ambiente e intervenções poéticas, os alunos experimentaram uma for-

ma de habitar e percorrer o espaço que rompe com sua funcionalidade cotidiana, estabelecendo novas relações com a paisagem. Cada gesto de coletar, modelar e lançar as sementes funciona como um ato deliberado de transformação, capaz de gerar múltiplos efeitos, desde a recomposição de ecossistemas até a percepção estética e política do espaço.

O projeto evidencia que a ação artística pode ir além da produção de objetos ou imagens, tornando-se prática relacional, sensível e educativa. Ao lançar bombas de sementes em áreas urbanas ou rurais, os estudantes não apenas restauraram a vegetação local, mas também estimularam reflexões sobre cuidado, pertencimento e responsabilidade socioambiental. Essa prática permite compreender a paisagem como espaço vivo, atravessado por relações humanas, vegetais e materiais, no qual a arte atua como mediadora entre diferentes formas de vida e modos de conhecimento.

A experiência também reforça a dimensão coletiva do trabalho artístico. Caminhar, semear e intervir constituíram uma coreografia em que corpo, território e comunidade se entrelaçam, fortalecendo vínculos sociais e promovendo experiências compartilhadas de escuta, atenção e sensibilidade. Nesse sentido, o projeto vai além da estética individual, transformando-se em prática de participação comunitária e mobilização ambiental, onde cada gesto contribui para um desenho coletivo de significados e possibilidades.

O estudo das bombas de sementes dialoga com diferentes referências teóricas e históricas, evidenciando sua relevância artística e política. A perspectiva de Coccia (2018),

que concebe as plantas como jardineiras do mundo capazes de transformar o solo e o céu, e de Cauquelin (2007), que entende a paisagem como construção cultural, permite perceber a ação dos estudantes como gesto que interfere na materialidade do espaço e na percepção sensível do observador. A história das sementes como ferramenta de guerrilha verde, inspirada em Fukuoka e em movimentos urbanos contemporâneos, acrescenta uma dimensão de resistência e reconfiguração urbana, mostrando que a prática artística pode operar como intervenção poética e política simultaneamente.

Por fim, a produção de bombas de sementes evidencia que a arte contemporânea pode articular cuidado ecológico, engajamento comunitário e experimentação sensível do território, consolidando o papel do artista como agente de transformação ambiental e social. As pequenas esferas lançadas pelos estudantes funcionam como “esculturas de futuro”, capazes de germinar novas formas de habitar, perceber e interagir com o mundo. Ao promover a reflexão sobre o uso do território, a relação com a natureza e o pertencimento à comunidade, o projeto revela que a arte não é apenas representação ou contemplação, mas também ação transformadora, gesto poético, educativo e político. Dessa forma, iniciativas como essa apontam para futuros mais sensíveis, coletivos e sustentáveis, em que a relação entre arte, ecologia e sociedade se torna um campo fértil para inovação, cuidado e experiências compartilhadas.

Referências bibliográficas

CARERI, Francesco. **Caminhar e parar**. [tradução de Aurora Fornoni Bernardini]. – São Paulo: Editora Gustavo Gili, 2017.

CAUQUELIN, Anne. **A Invenção da Paisagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

COCCIA, Emanuele. **A Virada Vegetal**. Felipe Augusto Vicari de Carli (trad.). Série Pandemia. n. 1, edições. 2018.

KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílina da. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade / orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Lílina da Escóssia. - Porto Alegre: Sulina, 2009. 207 p.

RIGONI, Elis. **Articulações do sensível**: um manual/festa. 1ª edição. Florianópolis: Editora Caseira, 2016.

QUANDO O RIO ENSINA: EXPERIÊNCIA DE ARTE-EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS MARGENS DO CAMBORIÚ

*Amanda Siqueira Torres Cunha*³

Resumo: O presente texto destaca uma ação educativa desenvolvida com estudantes de 6 a 14 anos, participantes do Centro Educacional de Atendimento no Contraturno, o CEAC – Projeto Oficinas da Prefeitura de Balneário Camboriú, no âmbito da oficina *Ambiarte*. A iniciativa uniu arte e educação ambiental em uma ação situada no território do Parque Natural Raimundo Gonzalez Malta, às margens do rio Camboriú. Por meio de caminhadas investigativas, coleta de resíduos, registro fotográfico e criação de uma instalação artística em um barco abandonado, os participantes refletiram criticamente sobre a degradação ambiental e sua relação com o cotidiano urbano. A culminância do projeto foi a organização de uma exposição aberta à comunidade, promovendo um espaço de denúncia e poética. A proposta fundamenta-se em autores como Bell Hooks (2020), Inês Teixeira (2005), Paulo Freire (1996) Annarella Mazzotta (2011) e David Orr (2004), articulando arte-educação, ecopedagogia e formação de pensamento crítico para a cidadania.

Palavras-chave: arte-educação; educação ambiental; rio Camboriú.

1. Introdução

O ensino da arte, quando articulado a práticas educativas territorializadas e sensíveis ao meio ambiente, torna-se uma potente ferramenta de formação de um pensamento crítico e emancipatório. Como destaca Hooks (2020, p: 33), entende-se que o pensamento crítico como processo participativo entre o educador e o estudante, tendo como objetivo “[...] entender as verdades centrais, subjacentes e não

³ Amanda Siqueira Torres Cunha é doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), graduada em Artes Visuais pela mesma instituição e em Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá. Atualmente, é professor de Arte efetiva da Prefeitura de Balneário Camboriú (SC) e professora referência do polo local no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia com ênfase em Metodologias e Tecnologias Aplicadas à Educação a Distância, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Suas áreas de atuação incluem História da Educação, Formação Docente, Metodologia do Ensino, EAD e Produção de Materiais Didáticos. É membro do Grupo de Pesquisa História Intelectual e Educação (GPHIE/UFPR), da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) e da Associação dos Arte Educadores de Santa Catarina (AAESC).

apenas a verdade superficial que talvez seja a mais óbvia”. Diante dessa perspectiva, o texto apresenta o relato de uma ação realizada em 2024 com crianças e adolescentes do Centro Educacional de Atendimento no Contraturno CEAC – Projeto Oficinas da Prefeitura de Balneário Camboriú, por meio da oficina *Ambiarte*⁴, sob a responsabilidade das professoras Amanda Siqueira Torres Cunha e Roseli Aparecida Vargas. A proposta buscou integrar educação ambiental, produção artística e participação cidadã, provocando reflexões sobre os impactos da ação humana no rio Camboriú, curso de água fundamental para a cidade, mas severamente afetado pela poluição. Para além de representar a natureza ou criticar passivamente sua degradação, a arte na educação deve abrir espaço para processos de investigação estética, construção coletiva de sentido e posicionamento ético frente ao mundo.

Como parte dos objetivos da oficina *Ambiarte*, no campo da educação ambiental, assumiu-se a perspectiva crítica, conforme defendida por Inês Teixeira (2005), que propõe uma ruptura com modelo conservacionista de mera conservação da natureza sem questionar causas da degradação, bem como com o modelo tecnicista, focado em técnicas ou comportamentos que possam diminuir os impactos humanos sobre a natureza sem reflexões críticas para a efetiva transformação social, mas, priorizando ações educativas que revelem conflitos socioambientais e promovam o engajamento

⁴ A oficina *Ambiarte*, como parte do CEAC trata-se de uma iniciativa desenvolvida pelas Secretarias do Meio Ambiente (SEMAN) e da Educação da Prefeitura de Balneário Camboriú, com foco na educação ambiental por meio da arte e da reciclagem do papel.

comunitário.

Essa visão também se alinha com noções freirianas, conforme elaborada por Paulo Freire (1996) e desenvolvidas por Mazzotta (2011), que entende o meio ambiente como espaço de diálogo, práxis e transformação, rompendo com a visão de natureza como objeto passivo. David Orr (2004) reforça essa ideia ao afirmar que toda educação é, em última instância, ambiental, pois molda a forma como as pessoas se relacionam com o planeta. Essas abordagens convergem para a defesa de uma educação estética e ética, que valorize o protagonismo das jovens gerações na construção de um mundo mais sensível, sustentável e justo.

2. Desenvolvimento Teórico-Metodológico

Munidos de tais pressupostos, a atividade foi realizada às margens do rio Camboriú, no interior do Parque Natural Raimundo Gonzalez Malta. Iniciou-se com uma caminhada investigativa pelo território, onde os estudantes observaram o ambiente, coletaram registros fotográficos e identificaram uma significativa quantidade de resíduos sólidos descartados de forma irregular. A indignação despertada pela descoberta deu origem a uma ação de coleta e análise dos resíduos, seguida pela higienização dos materiais. Os objetos foram reorganizados e classificados com base em critérios como cor, textura, função original e impacto ambiental percebido. Os estudantes, orientados pelas educadoras da oficina Ambiarte, discutiram o significados simbólicos dos resíduos e suas possíveis formas de resignificação poética.

Além dos registros fotográficos, seguido pela coleta

do material, no ateliê da oficina, os estudantes também puderam visualizar trabalhos como o de Vick Muniz e assistirem ao documentário *Lixo Extraordinário*, 2010¹. A exibição foi seguida por uma roda de conversa sobre o potencial da arte como ferramenta de transformação social, ao promover visibilidade para grupos marginalizados, contribuir economicamente e fortalecer a autoestima e a autonomia comunitária. Contudo, também suscitou debates éticos a respeito da relação entre o artista e as pessoas retratadas, levantando questionamentos sobre os limites entre representação, solidariedade e possíveis formas de exploração. Também foram apresentados obras do artista Eduardo Srur, que se destaca por ocupar espaços públicos com materiais cotidianos, particularmente resíduos plásticos e objetos descartáveis, com o objetivo de provocar reflexões sobre consumo, poluição e a relação do homem contemporâneo no espaço urbano.

Como desdobramento de todo o processo, os estudantes decidiram conceber uma instalação artística coletiva utilizando um barco abandonado encontrado no parque como base expositiva. A escolha do barco, objeto marginalizado e em ruínas, simbolizou o abandono e a contaminação do rio, sendo transformado em lugar de denúncia e criação. No interior do barco, foram organizados os resíduos coletados, acompanhados pelas fotografias impressas do processo de coleta e sensibilização realizadas pelos estudantes. A culminância do projeto foi a organização de uma exposi-

¹ O trabalho desenvolvido pelo artista Vik Muniz no Jardim Gramacho, o maior aterro sanitário da América Latina, na Baixada Fluminense (RJ), entre 2007 e 2008. Muniz fotografou catadores locais e, em seguida, executou retratos dos trabalhadores em grandes formatos usando materiais recicláveis coletados por eles mesmos como elementos das imagens.

ção, idealizada e montada pelos próprios participantes, com apoio da equipe pedagógica. A exposição foi aberta aos visitantes do parque e familiares dos estudantes, promovendo uma experiência estética coletiva e um espaço de diálogo sobre o papel dos jovens na defesa do meio ambiente.

3. Conclusões

A experiência evidencia o potencial da arte-educação quando integrada ao território e à educação ambiental. Por meio da escuta sensível e da ação poética, os estudantes não apenas desenvolveram habilidades artísticas e investigativas, mas também exerceram sua cidadania de maneira ativa e significativa. O projeto demonstrou como as crianças e adolescentes podem ser reconhecidos como sujeito de direito e de linguagem, capaz de intervir no mundo sob um olhar estético e sensível. Mais do que resultado estético, a prática consolidou-se como um exercício de ética, pertencimento e transformação – aspectos fundamentais para uma educação comprometida com um futuro coletivo.

Referências

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

EMASA – Empresa Municipal de Água e Saneamento de Balneário Camboriú. Relatório Anual de Qualidade da Água 2022. Balneário Camboriú: EMASA, 2022. Disponível em: <https://www.emasa.com.br>. Acesso em: jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

IMA – Instituto do Meio Ambiente de Santa Catarina. Relatório de Qualidade das Águas Superficiais do Estado de Santa Catarina – 2021. Florianópolis: IMA, 2021.

MAZZOTTA, Annarella Inês Figo. **Ecopedagogia: desafios contemporâneos para uma pedagogia ambiental crítica**. São Paulo: Cortez, 2011.

NAESS, Arne. **Ecology, Community and Lifestyle: Outline of an Ecosophy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

ORR, David W. **Earth in Mind: On Education, Environment, and the Human Prospect**. Washington: Island Press, 2004.

TEIXEIRA, Inês Assumpção de Castro. **Educação ambiental: utopias e práxis pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

O DESENHO DAS CRIANÇAS: CRIAÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO A PARTIR DO LIVRO INFANTIL “POR QUE VOCÊ DESENHA?”

Ana Clara Santos Oliveira²

Resumo: Esta pesquisa é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para o curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), realizado no primeiro semestre de 2025. O trabalho trata do ensino e da aprendizagem do desenho infantil amparando nos estudos de Viktor Lowenfeld (1970), Rosa Lavelberg (2013, 2017) e Edith Derdyk (2015), autores os quais possibilitam pensar sobre a importância do desenho das crianças e do desenho na escola. Tendo em vista o referencial teórico, foi desenvolvido um material pedagógico a partir do livro infantil ilustrado “Por que você desenha?” (2024). Com o material, objetivou-se criar um espaço onde o ato de desenhar é explorado a partir de diferentes artistas, temáticas e técnicas, criando experiências significativas com o desenho. O dispositivo consiste em um jogo de cartas com um dado, sugestões de obras de arte e propostas de desenhos relacionados aos personagens do livro infantil: Jolita, Piteco, Lureca e Lalita, e seus respectivos motivos pelos quais desenham: expressar, experimentar, criar e lembrar. Esses motivos são entendidos, nesta pesquisa, como eixos do desenho. Tal material pedagógico foi distribuído para quatro professoras de Artes Visuais de Escolas de Ensino Básico (EEB) do estado de Santa Catarina, as quais tiveram a oportunidade de se apropriar dele de acordo com seus cenários docentes. A partir de seus relatos, percebeu-se uma escassez de recursos nessas escolas, o que intensificou o envolvimento das professoras e das crianças em trabalhar com um material proposto, em especial com o jogo de cartas, fornecido de forma impressa. Dessa forma, percebe-se a importância do material pedagógico para a prática docente, pois sua disponibilidade possibilitou que o estudo do desenho fosse investigado de forma aprofundada e única em diferentes contextos escolares, a partir dos eixos propostos pelos personagens do livro infantil ilustrado.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais. Desenho infantil. Material Pedagógico. Livro infantil ilustrado.

1 Introdução

Recentemente vasculhei uma caixa com vários desenhos que fiz quando criança. Encontrei desenhos em que represento minha família, amigos, personagens de jogos e desenhos animados que eu gostava, animais, paisagens e até histórias em quadrinhos. Esses desenhos são parte da

² Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2025) - UDESC. E-mail: nanaclaral99@gmail.com

minha história como artista e como pessoa. Eles são registros de minha imaginação, criatividade, sentimentos e vivências.

O desenho ocupa um espaço importante na vida de uma criança, um espaço de desenvolvimento criativo, cognitivo e expressivo. A escola tem papel fundamental nesse processo gráfico, funcionando como um ambiente de experimentação e integração dos conhecimentos artísticos, onde cabe ao professor criar situações em que o desenho seja investigado e que proporcione uma relação com os conhecimentos prévios dos estudantes, certificando que o ensino e a aprendizagem do desenho se dê a partir de práticas envolventes, divertidas, processuais e que ajudem na construção de uma perspectiva crítica do estudante. Sendo assim, pensar o desenho na infância, formas de incentivar sua prática na escola e garantir que o grafismo infantil floresça de forma lúdica e participativa é também um modo de explorar seus diversos eixos e possibilidades que esta manifestação artística nos propõe.

Em 2022, escrevi e ilustrei um livro infantil sobre desenho, intitulado “Por que você desenha?”. Este livro foi o projeto final da disciplina de Desenho Digital, ministrada pela profa. Ma. Franciele Favero no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Em 2023, o livro foi vencedor do concurso da editora Appris, ganhando a publicação bonificada pelo selo Artêrinha, sendo oficialmente publicado em março de 2024. O livro conta a história de quatro personagens que desenhavam

por motivos diferentes, sendo eles: expressar, experimentar, criar e lembrar. Cada um destes personagens tem um espaço no livro onde é explicado e aprofundado o motivo pelo qual desenham, mostrando ao leitor possibilidades de se explorar essa linguagem.

Apoiada na pergunta disparadora “Como um material pedagógico pode incentivar que o desenho infantil seja explorado de forma lúdica no contexto do ensino das Artes Visuais?”, esta pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem o propósito de estimular o grafismo infantil nas escolas. Para isso, foi criado um material pedagógico que apresenta artistas, propostas educativas e exercícios artísticos voltados à investigação do desenho, desenvolvido para complementar o livro infantil “Por que você desenha?” e apoiado no referencial teórico de Rosa Lavelberg (2013, 2017), Edith Derdyk (2015) e Viktor Lowenfeld (1970). Este material foi distribuído a quatro professoras de Artes Visuais de diferentes Escolas de Ensino Básico do estado de Santa Catarina, com o intuito de promover a exploração criativa do desenho entre as crianças, bem como, de coletar dados para esta investigação.

Sendo assim, a metodologia utilizada neste trabalho é o de estudo bibliográfico, para análise aprofundada dos escritos dos autores que são referência teórica desta pesquisa, juntamente com um estudo de caso a partir das experiências das professoras participantes com o material pedagógico desenvolvido.

Esta pesquisa parte do meu amor pela arte e litera-

tura que carrego desde bem pequenininha, e pelo trabalho docente, que desenvolvi na graduação em Licenciatura em Artes Visuais. O material pedagógico criado é um pouco de tudo isso, na expectativa de contribuir para uma educação viva, inspirada e transformadora que percebe a importância do desenho no desenvolvimento infantil.

2 Por que incentivar o desenho infantil

Afinal, o que é o desenho? A concepção de desenho vai muito além da ideia de traços de um lápis sobre o papel. Variando o instrumento e a superfície, muitas das ações que realizamos podem ser consideradas desenhos: passar o dedo sobre a areia, o giz sobre a parede e até o pincel sobre a tela – que podemos chamar de “desenhos pintados”. O que rege o desenho é o uso de linhas, a produção da marca, e não o que é usado como meio para alcançar esses traços. Posto isso, o desenho infantil ultrapassa o momento concebido com o lápis, giz de cera ou canetinha no papel. A criança desenha naturalmente em outros momentos, em outras brincadeiras.

O desenho, para a criança, é, entre outras coisas, uma brincadeira. Derdyk (2015, p. 56) afirma que:

A criança desenha, entre outras tantas coisas, para se divertir. Um jogo que não exige companheiros, onde a criança é dona de suas próprias regras. Nesse jogo solitário, ela aprenderá a estar só, “aprender a só ser”. O desenho é o palco de suas encenações, a construção de seu universo particular.

Sendo assim, a ludicidade presente no ato de dese-

nhar é um dos fatores que mantém a criança interessada nesta prática. Ou seja, o desenho, ao depender apenas de um instrumento e de uma superfície, escolhidos entre infinitas possibilidades, coloca a criança como seu ponto central: é ela quem decide os traços, linhas e cores que aparecerão. Desta forma, o prazer em desenhar para a criança está, entre outros motivos, em escolher o caminho que ela tomará diante dessa brincadeira.

Ao brincar de desenhar, a criança adquire competências e habilidades que servirão para outras áreas de conhecimento (Lavelberg, 2017). Ou seja, o desenho tem seu papel artístico, claro, mas sua finalidade pode alcançar ações interdisciplinares, como em desenhos de mapas geográficos, em desenhos anatômicos, ou em desenhos técnicos da engenharia ou arquitetura. Derdyk (2015, p. 32) coloca que “[...] o desenho como linguagem para a arte, para a ciência e para a técnica é um instrumento de conhecimento, com grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e de expressão [...]”.

Como instrumento de conhecimento, o desenho é, também, uma manifestação da inteligência infantil. Ao desenhar, a criança representa sua percepção de mundo e, conforme vai desenhando, aprende novos conceitos, novas formas de representação, novas formas de compreender seus arredores. E, então, reinventa essas suas percepções. O desenho coloca a criança diante de sua própria maneira de pensar e a desafia a superá-la. Sendo assim, o desenho faz com que o mundo para a criança seja constantemente

transformado (Derdyk, 2015).

Desta forma, ao desenhar, a criança registra seu percurso de desenvolvimento. Para Lowenfeld (1970, p. 159-160), o desenho, para a criança, vai além de ser apenas uma prática divertida:

O desenho representa muito mais que um exercício agradável, no período infantil. É o meio pelo qual a criança desenvolve relações e concretiza alguns dos pensamentos vagos que podem ser importantes para ela. Desenhar torna-se uma experiência de aprendizagem [...] É possível que, através da experiência do desenho, a criança comece a estabelecer alguma espécie de organização conceptual, e tal experiência não é de molde a poder ser imposta.

Assim, como experiência de aprendizagem, o desenho constrói lembranças do processo de aprendizado da criança. Conforme a pilha de papéis desenhados vai crescendo, a criança vai desenvolvendo sua percepção, fazendo relações, expandindo sua imaginação. O desenho lida com os elementos do tempo e do espaço, ou seja, o desenho pode funcionar como uma máquina do tempo para a criança, onde, ao desenhar, passeia pelo passado, pelo presente e pelo futuro, como coloca Derdyk (2015, p. 127):

Para a criança bem pequena, garatujar é o eterno presente, é a permanência do instante. O prazer do gesto impulsiona novos rabiscos. Ao adquirir a capacidade de relacionar e associar, o sentido do tempo vai se ampliando, tornando-se multidirecional. É agora, é ontem, é amanhã. A memória evoca fatos vívidos, a imaginação projeta no futuro desejos de conquistas. E o presente é a materialização destes instantes, é a ponte de comunicação entre o que já foi e o que será.

Portanto, ao produzir seus desenhos, a mente da criança atravessa além dos limites de espaço-tempo, “[...] registrando, em seu processo de trabalho, o mapa da ampliação da consciência [...]” (Derdyk, 2015, p. 127).

Trabalhar o desenho na escola parece uma tarefa fácil. Afinal, podemos apenas distribuir riscadores e folhas de papel para os alunos e pedir para que desenhem. Mas essa é uma interpretação precipitada que demonstra a não compreensão sobre a complexidade do desenvolvimento do desenho infantil. Por ser uma técnica “simples”, é comum imaginar que o seu ensino e sua aprendizagem não nascem de um processo demorado, contínuo e constante no dia a dia da criança. No entanto, o desenho é um procedimento complexo que se inicia muito antes do risco no papel, como aponta Lowenfeld (1970, p.115):

Embora pensemos, geralmente, que a arte começa com o primeiro rabisco que a criança faz, num pedaço de papel, na realidade, principia muito mais cedo, quando os sentidos estabelecem o primeiro contato com o ambiente, e a criança reage a essas experiências sensoriais. Tocar, cheirar, ver, manipular, saborear, escutar, enfim, qualquer método de perceber o meio e reagir contra ele é, de fato, a base essencial para a produção de formas artísticas, quer se trate de nível infantil ou de artista profissional.

Percebemos, com os apontamentos de Lowenfeld, que a criança aprende a desenhar também com os sentidos, descobrindo o mundo de diferentes formas. Para desenhar um cachorro, é importante que tenha convivido com um, ou,

minimamente tenha visto. Assim, é possível observar seus traços, seus comportamentos, tocar em seu pelo, sentir seu cheiro. Essas vivências assimiladas propiciam a própria interpretação do que é um cachorro. Portanto, entendo a vivência como a fonte para a elaboração do conhecimento em desenho. Ou seja, o conhecimento se constrói aos poucos, na interação com o meio, com a cultura, na escola, em casa, no parquinho, sozinho, com outras crianças, com adultos. A aprendizagem do desenho é um processo ativo interligado ao viver. Desta forma, o ambiente escolar deve estimular que os pensamentos, os conhecimentos, as emoções, os sentidos e as percepções da criança se desenvolvam de forma crítica, evitando transformar-se em um local passivo, inerte, sem vida.

Nesse sentido, o ensino do desenho deve ser orientado para que a experiência artística se torne significativa para a criança, cultivando suas percepções, sentimentos e pensamentos e os transformando em conhecimento crítico em arte. Para enriquecer esse percurso criador, é necessário que ele seja alimentado com conteúdo teórico em desenho, ou seja, com a produção cultural (Lavelberg, 2017). Apresentar às crianças artistas diversos, levá-las em visitas para espaços expositivos e promover a discussão de diferentes procedimentos em desenho e em arte. Observar como vários artistas representam, de formas distintas, tal objeto ou espaço, pode ampliar o repertório imagético da criança, a qual pode ser tomada pela vontade de explorar outras maneiras de representar o mesmo objeto. A criança passa a enxergar

o ato de desenhar como uma aventura, uma brincadeira de experimentar formas de representação.

Em geral, o ambiente escolar que encoraja o aluno a desenvolver seu processo criativo de forma intrínseca à individualidade de cada um, é aquele espaço em que o professor não tenta simplesmente ensinar um conhecimento em desenho, mas cria experiências para desenvolver o ensino e aprendizagem. O professor sugere meios e suportes diferentes, apresenta obras de arte e imagens da cultura visual, proporciona exercícios coletivos, discussões, rodas de conversas. O professor estimula a criação de concepções em desenho tanto quanto a criação de experiências em desenho – teoria e prática andam juntas.

Um ensino do desenho que preza pela individualidade e pela diversidade de processos e resultados é um ensino que faz a criança mergulhar na experiência que é o desenho, onde ela entra em contato com a produção cultural contemporânea e da história, experimenta diferentes procedimentos do desenho, conversa com os colegas e professor sobre suas criações, desenvolve novas percepções, concepções e conhecimentos de forma crítica. É um ensino que traz a possibilidade de a criança explorar o desenho em sua amplitude, levando-a enxergar o ato de desenhar como uma brincadeira rica em aprendizagem.

3 O livro infantil ilustrado “Por que você desenha?”

No livro infantil ilustrado, imagens e palavras dividem

o espaço entre as páginas, tornando-se parceiros narrativos a fim de dar luz, cor e corpo para a história. O trabalho do ilustrador, então, consiste em transmitir sentidos e construir significados, juntando-se ao texto da história e expandindo-a para o ambiente visual. Estrela dos Santos (2019, p. 21) escreve que os livros infantis ilustrados “[...] não só nos “contam” uma história, como também “nos mostram” uma história, o que faz com que sua compreensão seja facilitada, ampliada, aprofundada [...]”. O livro deixa de ser uma história textual acompanhada de imagens, ou seja, um livro com ilustrações, e passa a ser uma história que é contada através de texto e de imagem, sem hierarquia entre essas duas linguagens, e se transformando em um livro ilustrado. Sendo assim, o livro ilustrado encontra sua potência pedagógica ao misturar os elementos textuais e visuais, abrindo espaço para a elaboração e fabulação do pensamento.

Assim que aprendi a escrever, comecei a criar minhas próprias histórias. O hábito de leitura desde cedo influenciou muito meu fascínio pela escrita e pela criação de narrativas. Minha relação com o desenho ocorreu simultaneamente e de forma entrelaçada à escrita, influenciada pelas ilustrações dos livros e quadrinhos que consumia. Enquanto leitora, a conexão entre imagem e palavra fortaleceu meu vínculo com as histórias e me inspirou a criar meus próprios personagens, narrativas e desenhos.

Cursando Licenciatura em Artes Visuais, enxerguei no livro infantil ilustrado uma possibilidade de carreira, por juntar o potencial educativo, artístico e narrativo. E, a partir

de um dos exercícios da disciplina “Desenho Digital”, na qual a profa. Ma. Franciele Favero solicitou à turma para que respondessem, com um verbo, à pergunta “por que você desenha?”, me deparei com a possibilidade de transformar esse pequeno exercício em um livro infantil ilustrado.



Figura 1: Resultado final das páginas 8 e 9 do livro “Por que você desenha?”. Ana Clara Santos Oliveira, 2024. Arquivo pessoal.

Apropriando-me dessa pergunta, dei ao título do livro “Por que você desenha?”. O objetivo da história é apresentar, através de diferentes personagens, alguns dos verbos que podem ser resposta para essa pergunta e, assim, expandir o universo gráfico das crianças leitoras. Cada verbo escolhido representa uma possibilidade que o ato de desenharmos traz à

criança. São eles: expressar, experimentar, criar e lembrar. Dessa forma, o livro destina-se a quebrar qualquer rigidez que a criança leitora possa ter sobre desenho, que a partir de cada personagem do livro apresenta propostas e possibilidades que o desenho trás e que objetivam ampliar a visão que a criança possui sobre esse ato criador.

4 O material pedagógico

Entendo o material pedagógico em Arte como um instrumento propositivo disparador de experiências no qual objetiva-se “[...] estimular o aluno a criação e a construção de conhecimentos em Arte [...]” (Loyola, 2016, p. 18). Sendo assim, um material pedagógico vai além da concepção de livro didático, que é o objeto mais comumente mencionado quando se aborda a questão, entendido como um material que é concretizado através de um livro onde encontramos uma base de conteúdos e sequências de aprendizagem. O livro didático pode ser rígido, não dando abertura para adaptações metodológicas, quando comparado ao material pedagógico. A concepção de material pedagógico trabalhada nesta pesquisa ultrapassa o conceito de “livro”, podendo alcançar inúmeras outras formas de materialização, como um jogo, um objeto, uma caixa ou um conjunto de instrumentos variados.

Diversas outras nomenclaturas podem ser utilizadas quando falamos em material pedagógico. “Objeto propositivo” é um conceito apontado por Miriam Celeste Martins (2005), juntamente de um grupo de pesquisa sobre mediação cultu-

ral e curadoria educativa, que objetiva-se ser um “[...] suporte, aberto e múltiplo, para o desafio de promover encontros significativos com a arte e a cultura [...]” (MARTINS, 2005, p. 94). O conceito é pensado a partir de Lygia Clark, que em certo momento de seu percurso, na década de 1970, passou a denominar-se propositora ao invés de artista. Hofstaetter (2015) coloca que o objeto propositor constrói uma nova relações entre professor-aluno-conhecimento-espaco, pois exige de cada uma dessas partes envolvimento direto.

Ao longo da minha graduação em Licenciatura em Artes Visuais, na Universidade do Estado de Santa Catarina, cursei algumas disciplinas ministradas pela Profa. Dra. Juliana Crispe, onde uma das avaliações era a criação de materiais pedagógicos. Tive a oportunidade de entrar em contato com materiais de diferentes concretudes, elaborados por artistas, curadores, pesquisadores, educadores e pelos próprios colegas das disciplinas. Essa aproximação com materiais pedagógicos diversos aumentou minha percepção do potencial desses dispositivos. Estudar, criar e nos apropriar de uma diversidade de materiais nos mostrou toda a complexidade por trás da elaboração de um material educativo e, também, a incrível gama de possibilidades propositivas.

Dessa forma, argumento contra a concepção de que o material pedagógico é tudo aquilo que possa ser utilizado para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, pois julgo que, para ser material pedagógico, deve haver uma intencionalidade por trás deste objeto. O material pedagógico é pensado, elaborado, criado e desenvolvido com o objetivo

de ser um dispositivo propositor e com algum foco temático para ser aprofundado (HOFSTAETTER, 2017).

Nesse sentido, é possível compreender o livro infantil ilustrado “Por que você desenha?” como um material pedagógico por si próprio, já que estão presentes no livro conceitos, ideias e proposições relacionadas a desenho e que não só instigam mas incentivam o leitor a experimentar, a criar e, acima de tudo, a desenhar. No entanto, para fins desta pesquisa, foi desenvolvido um material pedagógico onde o livro infantil “Por que você desenha?” é a estrela, mas não é a única peça que compõe o material.

Segundo Hofstaetter (2015), é importante que os materiais pedagógicos apresentem conceitos, conteúdos e procedimentos da arte contemporânea e da cultura visual e que se relacionem com as experiências dos alunos para que compreendam diversos modos de produzir e pensar a arte. Por isso, juntamente com o livro “Por que você desenha?”, o material acompanha um jogo de cartas, um dado criado de forma customizada e um documento em PDF com sugestões de obras, perguntas disparadoras e propostas de exercícios com base em cada um dos personagens do livro: Jolita, Piteco, Lureca e Lalita.

Entende-se a importância de apresentar obras de arte para o desenvolvimento do desenho infantil, pois o mesmo “[...] dialoga com a arte adulta, não para copiá-la, mas para dela aprender e assimilar conteúdos artísticos [...]” (Lavelberg, 2013, p. 16). Por isso, o material complementar foi organizado de maneira que os personagens fossem relacionados a

diferentes artistas, os quais foram escolhidos conforme se estabelecia um diálogo entre o que o personagem propõe e o que é possível perceber na obra. Com base em cada obra, foram criadas perguntas disparadoras divididas em “Para ler a imagem” e em “Para relacionar com o contexto”. Decidi por esta divisão para que exista um momento de contemplação e codificação da obra, de forma que as crianças despertem seus olhares para os diferentes elementos que compõem o desenho, e outro momento para se relacionarem com essa obra, traçando aproximações com as experiências dos alunos. Por fim, pensei em propostas de exercícios a partir das obras selecionadas. O documento contém 31 páginas, com capa, introdução e duas sugestões de obras para cada personagem, totalizando oito obras e propostas de leitura, contextualização e fazer artístico. Cada obra acompanha uma pequena biografia do artista que a criou e um QR Code que leva ao site do mesmo. Ao final do documento, apresenta-se uma página dedicada às referências das imagens utilizadas, tanto para atribuir os créditos às obras, quanto para que as pesquisas possam ser ampliadas pelas professoras conforme seus interesses e interesses das turmas.



Figuras 2 e 3: Capa e introdução do material complementar com obras.

Ana Clara Santos Oliveira, 2025.

Arquivo pessoal.

Introdução ao material

Queridas professoras,

Este material foi desenvolvido como parte do Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Artes Visuais (CEART-UDESC) e deverá ser utilizado juntamente com o livro infantil “Por que você desenha?”, também de autoria de Ana Clara Santos Oliveira. Assim, recomenda-se que seja feita a contação da história do livro antes de realizar o uso deste material. Além do livro e deste documento em PDF, o material inclui um jogo de cartas, impresso separadamente.

Nesta parte do material, foram selecionadas obras e artistas a partir de cada um dos quatro personagens do livro: Jolita, Piteco, Lureca e Lalita. Com base nas obras e artistas, foram desenvolvidas propostas de exercícios e perguntas norteadoras. O material aponta caminhos possíveis para práticas pedagógicas, porém, fica a critério de cada professora como se apropriar dele, levando em consideração a metodologia escolhida e o contexto de atuação.

O objetivo deste material é criar uma ponte entre o livro infantil “Por que você desenha?” e a prática pedagógica, através de relações com conhecimentos das Artes Visuais e, dessa forma, estimular o ato de desenhar em sala de aula, entendendo-o como fundamental para o desenvolvimento motor, cognitivo e criativo das crianças. Espera-se que este material abra espaços de experimentação e investigação do desenho infantil no contexto educacional, certificando que o ensino e aprendizagem do desenho sejam uma atividade engajada e divertida e, assim, garantindo que essa manifestação artística floresça de maneira lúdica em sala de aula.

Boa leitura e boas aulas!

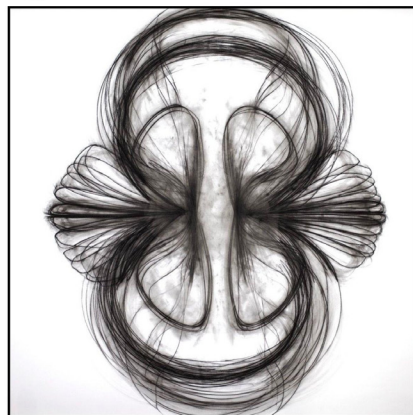
RITECO desenha para EXPERIMENTAR



Figuras 4 e 5: Páginas 10 e 11 do material complementar com obras.

Ana Clara Santos Oliveira, 2025.

Sugestão de obra



"Gestos vazios"
Heather Hansen, 2013. Carvão sobre papel.

Sobre a artista

Heather Hansen (1970) é uma artista americana que utiliza os movimentos e as medidas de seu corpo para criar uma série de desenhos cinéticos. A série "Gestos Vazios" combina sua paixão pela dança e pelas Artes Visuais, e em seu trabalho o processo é tão importante quanto o resultado. Nesta série, a artista procura maneiras de transferir seu movimento diretamente para o papel, esvaziando os gestos e criando algo novo no processo.

Site da artista:



Vídeo do processo de criação da artista:



Perguntas norteadoras

Para ler a imagem

- Qual o tamanho do papel que a artista desenha? Por que ela desenha em um papel desse tamanho?
- Que tipo de movimentos ela faz?
- Ela faz o mesmo movimento com as duas mãos? Como isso interfere no desenho?
- Qual a posição do corpo dela enquanto desenha?

Para relacionar ao contexto

- Vocês acham que ela escuta música enquanto desenha?
- O tipo de música que ela escuta influencia nos movimentos?
- Vocês já desenharam em um papel tão grande? Como foi?
- Vocês já desenharam deitados? Como foi?
- Qual as diferenças de desenhar em um papel menor e em um maior?

Proposta de exercício

Separe papéis grandes, cartolinas e os posicione em um espaço no chão. Distribua dois pedaços de carvão (ou giz de cera, se as crianças não puderem se sujarem), para cada aluno. Peça para que escolham um pedaço de papel e deitem-se sobre ele, experimente deitar de bruços e de costas. Em seguida, coloque diferentes músicas e peça para que façam movimentos amplos sobre o papel, acompanhando o ritmo da música, explorando o corpo e repetindo o movimento diversas vezes. A cada nova música, um novo movimento. Experimente também propor em absoluto silêncio, apenas com o som dos riscadores. Lembre-os dos movimentos realizados pela artista. Como eles se sentiram explorando o corpo no desenho? Que grafismos surgiram? Existem desenhos menos expansivos, outros mais? Qual a influência da música nos desenhos?

Figuras 6 e 7: Páginas 12 e 13 do material complementar com obras.

Ana Clara Santos Oliveira, 2025.

Arquivo pessoal

Outro elemento que compõe o material é o jogo de cartas. O jogo foi elaborado objetivando-se criar um momento de descontração entre os estudantes – é o momento de aprender brincando. Hofstaetter (2015, p. 10) coloca que o jogo é mais que uma parte da cultura, é uma forma de pensamento que junta “[...] realidade e imaginação, [onde é possível] romper com a lógica do cotidiano, provocar o prazer, ser espaço privilegiado de simbolização, compreender ordem, tensão, movimento, mudança, ritmo, entusiasmo [...]”. Assim, o jogo de cartas é pensado como objeto pedagógico que se apropria da ludicidade como motor de aprendizagem.

O jogo é composto por 4 bolos de cartas – um para cada personagem. Cada carta apresenta uma proposta de desenho a ser feita. Além das cartas, o jogo acompanha um dado personalizado, onde quatro lados estão para os quatro personagens, determinando de qual personagem o jogador deverá pegar a carta. Os outros dois lados restantes do dado são: 1) Escolha seu personagem e 2) Crie seu próprio verbo para desenhar.



Figura 8: Dado do jogo de cartas. Ana Clara Santos Oliveira, 2025. Arquivo pessoal.



Figura 9: Jogo de cartas completo, com as cartas dos personagens viradas para baixo. Ana Clara Santos Oliveira, 2025. Arquivo pessoal.

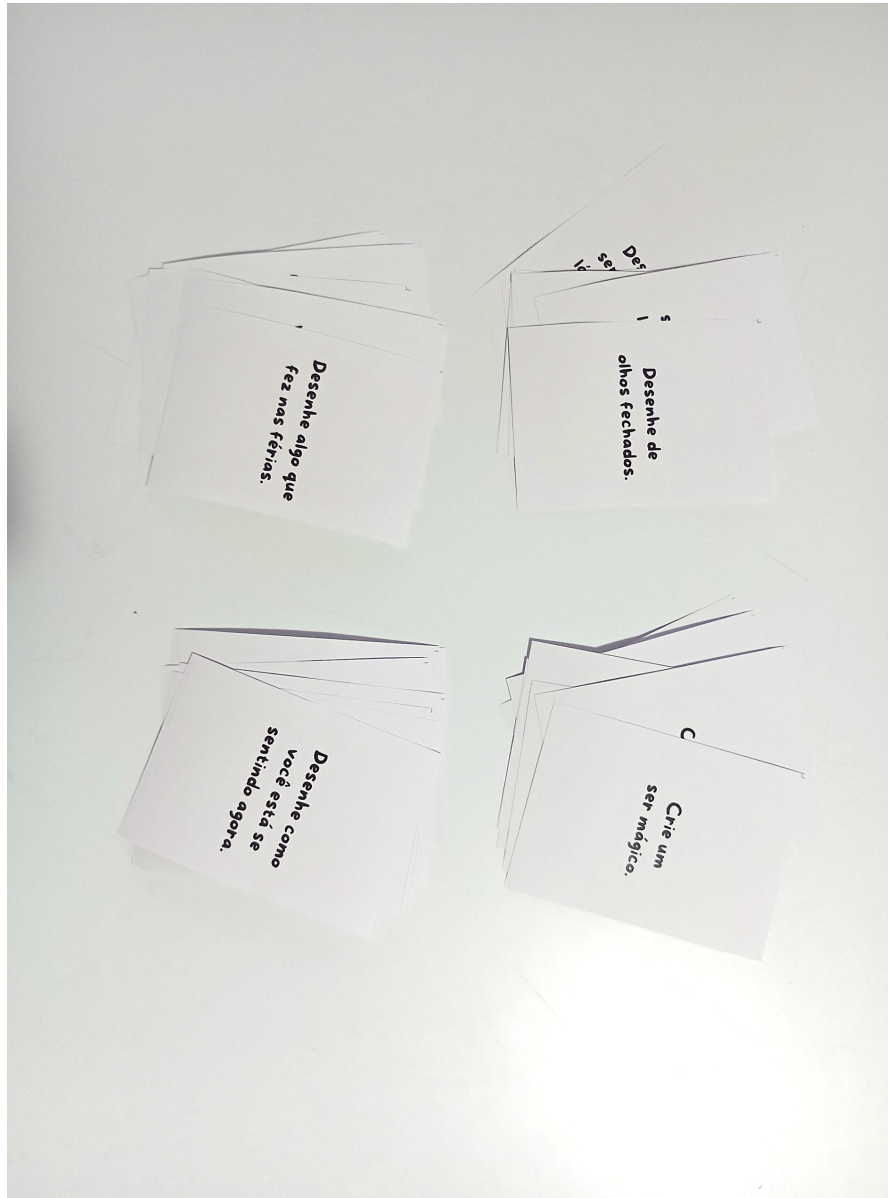


Figura 10: Cartas do jogo, viradas para cima. Ana Clara Santos Oliveira, 2025. Arquivo pessoal.



Figura 11: Caixa do material pedagógico. Ana Clara Santos Oliveira, 2025. Arquivo pessoal.

O material pedagógico foi entregue pessoalmente a quatro professoras de Artes Visuais da rede estadual de Santa Catarina, no fim de abril de 2025. Elas tiveram o mês de maio para utilizar e se apropriar do material. Escolhemos quatro professoras recém-formadas que foram minhas colegas de graduação. A escolha se deu pela proximidade, facilidade de comunicação e compreendendo, também, a dificuldade de ser uma professora no início de sua docência, sem muitos recursos e tendo que elaborar diversos materiais, apresentações e planejamentos sozinhas.

No fim do mês de maio de 2025, foi enviado a cada uma das professoras um formulário com perguntas para elas responderem como foram suas experiências com o material. Para não revelar suas identidades, me refiro às professoras como Prof. A, Prof. B, Prof. C e Prof. D.

A maioria das professoras escolheu turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais para se apropriar do material. Apenas a Prof. D trabalhou com turmas do segundo, terceiro e quarto ano, pela disponibilidade de aulas faixa. A maioria das professoras também disponibilizou duas aulas para cada turma, com exceção da Prof. C que trabalhou o material durante sete aulas. Para apresentar o livro, todas as professoras realizaram a contação da história.

O jogo de cartas foi utilizado por todas as professoras. A Prof. A e D trabalharam de forma semelhante, distribuindo o dado individualmente às crianças, de modo que cada aluno realizava uma proposta diferente. Dessa forma, conforme iam finalizando seus desenhos, jogavam o dado novamente

e realizavam outra proposta. A Prof. B e C decidiram por realizar as propostas coletivamente. A Prof. B levou seus alunos para a cantina, onde estão disponíveis mesas maiores, e estendeu um papel grande para que as crianças desenhassem juntas. Uma criança jogava o dado e escolhia uma carta correspondente. Em seguida, todas as crianças desenhavam a proposta sorteada, no mesmo papel. Já a Prof. C dedicou uma aula para cada proposta, onde esta era sorteada por uma criança de cada vez e realizadas por todas simultaneamente. A maioria das professoras relatou problemas com o dado. Devido a fragilidade de seu material, o objeto se desmontou algumas vezes.

Apenas uma professora – Prof. B – utilizou o material com sugestão de obras. Escolheu a obra sugerida a partir da personagem da Jolita (que desenha para se expressar), retirada do livro “Sombra”, de Suzy Lee. O livro, exclusivamente de imagens, se utiliza da própria dobradura para realizar o efeito de sombra nas ilustrações. A ilustração escolhida apresenta uma menina – a personagem principal – e as “sombras” embaixo dela, que são diversos animais, criaturas e plantas. Optei, no material proposto, por trabalhar essa ilustração relacionando as sombras ao medo. Dessa forma, a proposta presente no material pede para que as crianças desenhem, com carvão, sobre um papel dobrado ao meio. Em uma das metades, desenhem um autorretrato. Na outra metade, desenhem seus medos. A Prof. B relatou que, ao invés do carvão, os alunos utilizaram lápis grafite. Ela não realizou fotos do processo ou dos resultados.

O restante das professoras não trabalhou com as sugestões de obras. Uma relatou que esqueceu dessa parte do material e as outras duas explicaram que o que as impediu foi a falta de recursos. Ambas escolas nas quais as professoras atuam não possuíam projetor para apresentarem as obras, e assim, elas não tiveram condições de mostrar as imagens de outro modo, como realizar impressões, por exemplo.

Diversas questões foram debatidas a partir do material e suas propostas. Algumas dessas discussões foram sobre experimentação no desenho e como é importante conhecer e testar os materiais a qual desenhamos; como os desenhos refletem os nossos sentimentos; como transformar nossa imaginação em realidade através do desenho e da criação de objetos cotidianos. A Prof. B. relatou que alguns alunos das turmas trabalhadas apresentam comportamentos agressivos e, por isso, enxergou no material a oportunidade de trazer essas atitudes e os sentimentos ocasionados por essas brigas em sala de aula como parte do debate ao discutir a personagem Jolita (que desenha para se expressar). A Prof. C observou que a motivação da personagem Lalita (que desenha para lembrar) foi a mais difícil das crianças compreenderem, pois reparou um esforço maior para lembrarem de acontecimentos passados para realizarem seus desenhos. Com isso, aproveitou a dificuldade para trabalhar o conceito de registro e trouxe exemplos de formas de registrar, para além do desenho, como fotografias e diários. A Prof. D percebeu o receio de algumas crianças para realizarem as propostas do personagem Piteco (que desenha

para experimentar) e aversão à temas que pudessem reviver suas dores, como por exemplo as propostas “Desenhe algo que te faz chorar” e “Desenhe um momento especial com a família.” Tais bloqueios não foram antecipados no processo de criação do material pedagógico, sugerindo que este pode dar abertura para o surgimento de outras questões. A manifestação desses sentimentos pode ser trabalhada em sala de aula, desdobrando a proposta e transformando-a em espaço de trocas sensíveis entre a turma.

O que as professoras mais gostaram do material foi o jogo e o livro, pela ludicidade, didática e versatilidade. A Prof. A observou que o fator surpresa do material deixou seus alunos empolgados, pois não sabiam o que iam fazer até o momento de ler a carta. Essa imprevisibilidade é uma característica importante do jogo e da brincadeira. Ao brincar, as crianças inventam novas regras e se apropriam de objetos, criando significados diversos para eles conforme a brincadeira vai evoluindo. A maioria das professoras optou por trabalhar o material em turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, e nessa faixa etária os alunos ainda estão em processo de adaptação com o ambiente e rotina escolar, quando comparada à educação infantil. Por causa disso, a Prof. B explica que existe uma dificuldade em dar aulas expositivas para essas turmas e, ao trazer um jogo e um livro infantil, a professora ajuda nessa transição ao propor que as crianças aprendam brincando.

De melhorias, citaram a necessidade de um material mais resistente para o dado e para as cartas, pois estes

amassaram com facilidade. Também sugeriram o uso de letras de fôrma nas cartas, já que a maioria dos alunos das turmas estão em processo de alfabetização. A Prof. B me relatou, em uma conversa em particular, que outras professoras da escola ficaram interessadas em adquirir o jogo para usarem com outras turmas, o que a fez sugerir a disponibilização do material para venda. A Prof. D sugeriu que o material auxiliar com sugestões de obras possuísse cartões impressos, para facilitar sua adaptação em escolas com menos estrutura.

Dessa forma, percebe-se que há uma escassez de recursos em diversas Escolas de Educação Básica do estado de Santa Catarina. A falta de projetores e de impressoras nas escolas impossibilitou o uso de parte do material para duas das professoras. A Prof. C, não acostumada com materiais impressos disponíveis, se empolgou com o jogo de cartas e acabou esquecendo do material disponibilizado de forma digital. Isso reforça a necessidade de mais materiais impressos serem distribuídos a professores da rede pública, por auxiliar seus trabalhos e também por apresentar materiais diferentes que entusiasma os professores e os alunos e deslocam o ensino e aprendizagem para outros terrenos, mais analógicos e menos digitais.

Em suma, o material pedagógico foi muito bem recebido pelas professoras e pelas crianças. O jogo de cartas abriu a possibilidade de realizarem aulas diferentes e que fogem do tradicional, o que é sempre divertido para ambas as partes. O livro, os personagens e suas propostas desper-

taram a discussão de temas sensíveis a partir dos contextos dos estudantes e expandiram suas perspectivas de desenho. As crianças presenciaram aulas de Artes Visuais onde o ensino e aprendizagem do desenho aconteceram de forma lúdica, sensível e explorando o individual e o coletivo.

5 Conclusão

Este trabalho se desdobra a partir da consciência da importância da prática do desenho na vida de uma criança, entendendo-a como uma brincadeira, mas também como experiência significativa de aprendizagem. Pensando nessa perspectiva, escrevi e illustrei um livro infantil, “Por que você desenha?”, em 2022 – publicado pela Editora Appris em 2024 – no qual criei quatro personagens que apresentam diferentes motivações para o ato de desenhar. E, para esta pesquisa, desenvolvi um material pedagógico a partir desse livro de minha autoria e o distribuí a quatro professoras de Artes Visuais de Escolas de Ensino Básico do estado de Santa Catarina, objetivando estimular que o desenho infantil seja explorado de forma lúdica no contexto do ensino das Artes Visuais.

Me amparo nos escritos de Viktor Lowenfeld (1970), Rosa Lavelberg (2013, 2017) e Edith Derdyk (2015) para pensar qual é o espaço de ensino e aprendizagem do desenho que eu almejo criar com o material. A partir do estudo desses autores, pontuo que cabe ao professor criar situações de investigação do desenho, propondo experimentações de riscadores e suportes, rodas de conversas, exercícios indi-

viduais e coletivos, apresentando artistas, obras e imagens de diversas épocas e culturas e traçando relações com as vivências e conhecimentos prévios dos estudantes. Assim, o material pedagógico foi desenvolvido com o objetivo de criar um ambiente que estimula um percurso criativo onde a individualidade do processo de cada criança é priorizada, onde seus pensamentos, conhecimentos e emoções se desenvolvam de forma crítica e, assim, transformando o ensino e aprendizagem do desenho em uma experiência significativa de conhecimento em Artes Visuais.

Para tal, o material pedagógico é criado baseando-se na concepção de ser um dispositivo propositor pensado e elaborado com o intuito de promover encontros de investigação do desenho. Ele é composto pelo livro “Por que você desenha?”, por um documento de apoio em PDF com sugestões de obras, perguntas disparadoras e propostas artísticas e por um jogo de cartas. Cada componente do material tem sua devida importância. O livro infantil ilustrado é um recurso educativo de grande potencial, principalmente para as turmas de crianças menores. A mistura de elementos textuais e visuais fortalece a narrativa e estimula a imaginação, a fabulação, a alfabetização e a imagemização, conceituada por Zimmermann e Oliveira (2007) como o processo de aprender a ler e criar imagens. O material de apoio em PDF sugere obras que se relacionam diretamente a cada um dos personagens do livro, traçando pontos de encontro entre a narrativa e a produção cultural. Cada obra tem uma proposta de exercício de desenho que a corresponda, levando a criança

a experimentar artisticamente esses trabalhos e explorando novas perspectivas e conhecimentos em Artes Visuais. Já o jogo de cartas foi pensado para trabalhar o livro de forma mais solta, focando na ludicidade e versatilidade do material.

O material pedagógico foi distribuído às quatro professoras no final de abril de 2025 e utilizado durante o mês de maio de 2025. Ao fim de seu uso, as professoras responderam um formulário onde explicaram como foi se apropriar do material, apontando os pontos altos e sugerindo melhorias.

Citaram, para os aprimoramentos, a possibilidade de um dado e de cartas impressos em um material mais resistente, para as crianças manusearem diversas vezes sem a preocupação de desmontar e amassar os materiais. Sugeriram letras de fôrma para as cartas, para auxiliar no processo de alfabetização das crianças. Também surgiu a observação de que o documento com sugestões de obras pudesse conter cartões impressos, para facilitar seu uso em escolas com menos estrutura, sem projetores e impressoras disponíveis. Tal material de apoio, por ter sido disponibilizado em formato PDF, foi utilizado por apenas uma professora, o que evidencia a falta de recursos nas escolas em que foi realizada a pesquisa e me faz concluir a necessidade de um incentivo a produção, impressão e distribuição de materiais pedagógicos de qualidade nesses espaços educativos.

Aproveito para assinalar que as cartas contêm algumas propostas que citam o termo “lápis”, limitando o exercício. Esta palavra poderia ter sido substituída por “riscador/es”, o que abrange mais a prática e corresponde de forma

mais coerente com o ensino do desenho que esta pesquisa defende.

Nos pontos positivos, as professoras citaram a ludicidade do material pedagógico e a empolgação dos estudantes em utilizar o jogo de cartas. A partir de seus relatos, percebe-se as diferentes maneiras em que as professoras se apropriaram do material, criando experiências individuais, coletivas, algumas mais rápidas, outras mais demoradas. Além disso, o dispositivo criou um espaço para as crianças explorarem suas criatividade e para discutirem sobre as questões que surgiram a partir das propostas, que foram diferentes em cada turma. Isso aponta para uma versatilidade do material, o qual se mantém aberto para as múltiplas realidades docentes e discentes, podendo se moldar para funcionar em diferentes contextos.

Desenvolver esse material pedagógico foi um desafio prazeroso em busca de contribuir para aulas de Artes Visuais onde o desenho é incentivado e conceituado de maneira lúdica e significativa. Os relatos das professoras me fazem perceber a importância desses materiais para a prática docente, seja qual for a materialidade deles: um livro infantil, um jogo de cartas, um objeto propositor.

Sendo assim, ao retornar para a pergunta disparadora desta pesquisa “Como um material pedagógico pode incentivar que o desenho infantil seja explorado de forma lúdica no contexto do ensino das Artes Visuais?”, aponto que o material pedagógico pode levar o desenho em sala de aula ao terreno da brincadeira, tão percorrido pela criança em seu

cotidiano. No entanto, ao se apoiar em um referencial teórico e artístico, como o livro infantil ilustrado “Por que você desenha?” e as sugestões de artistas, a brincadeira não é apenas uma brincadeira qualquer. A criança brinca de desenhar, ao mesmo tempo que desenvolve seu pensamento crítico, suas percepções, compreende e discute sobre seus sentimentos. O material pedagógico traça relações entre as criações infantis, a produção artística cultural e os personagens do livro, propõe debates e experimentações individuais e coletivas. Além disso, ao ser disponibilizado para as professoras da rede pública, o material lhes deu a oportunidade de trabalhar o desenho de forma aprofundada e versátil, possibilitando que a sala de aula se torne um espaço único de investigação do ato de desenhar e de seus eixos.

Esta pesquisa nasce de meus desenhos de criança e atravessa os livros que meu avô me mandava, meu livro infantil, o material pedagógico e se transforma em novas produções artísticas infantis, com a esperança de que essas crianças sejam, também, tocadas pela arte e pela literatura.

Referências

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. 5ª ed. Porto Alegre, 2015.

HOFSTAETTER, Andrea. Possibilidade e experiências de criação de material didático para o ensino de Artes Visuais. **Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 24º**, p. 607-622, 2015.

HOFSTAETTER, Andrea. Criação de material didático em

Artes Visuais: Dispositivos sensíveis para a proposição de experiências de aprendizagem. **Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26º**, p. 2077 - 2072, 2017.

IABELBERG, Rosa. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo, 2013.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: práticas e formação de educadores**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2017.

LOWENFELD, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LOYOLA, G. F.. **Professor-Artista-Professor: Materiais didáticos-pedagógicos e ensino-aprendizagem..** 2016. Tese (Doutorado em Artes) - Escola de Belas Artes UFMG. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/EBAC-A-9GJ98>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MARTINS, Mirian Celeste (org). **Mediação: Provoações Estéticas**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-Graduação. V.1, n.1, outubro de 2005.

OLIVEIRA, Ana Clara Santos. **Por que você desenha?**. Curitiba: Appris, 2024.

SANTOS, Estrela Pereira dos. **A mediação do livro ilustrado de literatura Infantil: ver, pensar e fazer artes visuais na escola**. 2018. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27239>. Acesso em: 10 fev. 2025.

DESENHO AFETIVO COMO METODOLOGIA DE ENSINO NAS ARTES VISUAIS: ARTE COMO DIREITO E EXPRESSÃO

*Priscilla Fragoso da Silva Porto*¹

Resumo: O presente artigo analisa a experiência pedagógica realizada por acadêmicos da primeira fase do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Regional de Blumenau (FURB), nos anos de 2024 e 2025, no âmbito da disciplina de Desenho de Observação e Criação. A proposta consistiu em desenvolver desenhos a partir de objetos carregados de significado afetivo para cada estudante, articulando gesto gráfico, memória e subjetividade. Fundamentado em autores como bell hooks (1994), Edith Derdyk (2014), Ingrid Kummetz (2012) e Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), o estudo discute o desenho afetivo como prática que desloca a ênfase da técnica para a integração entre emoção, reflexão e expressão subjetiva. Conclui-se que essa metodologia contribui para uma abordagem humanizadora no ensino das Artes Visuais, potencializando a arte como direito, expressão e cuidado pedagógico.

Palavras-chave: Desenho de observação; Desenho afetivo; Ensino de Artes Visuais; Subjetividade; Metodologia pedagógica

1 Primeiros afetos

O ensino de Artes Visuais, no contexto educacional contemporâneo, ultrapassa a simples transmissão de técnicas e conteúdos formais. Mais do que aprender a dominar instrumentos e linguagens, trata-se de proporcionar ao estudante um espaço de autoconhecimento, expressão subjetiva e construção de vínculos com sua própria história. Nesse cenário, o desenho se destaca como um campo fértil para experimentações afetivas, permitindo que memórias e emo-

¹ Graduada e Licenciada em Artes Plásticas, Mestre em Arte ambos pela UFPA; Pós graduação em Educação em Direitos Humanos, Arteterapia e Professora da Educação Básica no Município de Blumenau e Professora Substituta no Curso de Artes Visuais na FURB-Blumenau-SC.

ções se materializem em traços, formas e gestos.

O desenho afetivo, entendido aqui como prática que valoriza a memória e os afetos pessoais como disparadores criativos, apresenta-se como uma metodologia inovadora e humanizadora no ensino das Artes Visuais. Ao colocar o afeto no centro da experiência artística, desloca-se a ênfase exclusiva do aprimoramento técnico para um processo que integra emoção, subjetividade e reflexão.

Este artigo tem como objetivo analisar a experiência pedagógica vivenciada por acadêmicos da primeira fase do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Regional de Blumenau (FURB), nos anos de 2024 e 2025, durante a disciplina de Desenho de Observação e Criação. A proposta envolveu a realização de desenhos de objetos carregados de significado afetivo para cada estudante, articulando gesto gráfico, memória e subjetividade.

A partir dessa experiência, busca-se refletir sobre as potencialidades do desenho afetivo como metodologia de ensino nas Artes Visuais, à luz de referenciais como bell hooks (1994), Edith Derdyk (2014), Ingrid Kummetz (2012), Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), entre outros, defendendo a arte como direito, expressão e forma de cuidado pedagógico.

A prática de desenho afetivo proposta na disciplina permitiu aos alunos utilizar materiais como grafite e nanquim, expressando sentimentos por meio do gesto gráfico. Cada objeto desenhado continha memórias e vínculos afetivos, como:

A coleira de um cachorro falecido – provocou reflexões sobre perda, carinho e memória.



Desenho em grafite sobre papel autor: Tainã 2025

A imagem apresenta o desenho de uma coleira canina, feita em grafite sobre papel, com traços delicados e sombreados sutis que destacam sua forma circular e os detalhes metálicos do fecho. A disposição da coleira no papel transmite uma sensação de silêncio e presença, como se ainda carregasse o peso simbólico da ausência do animal.

Para o autor do desenho, a coleira representa muito mais do que um acessório. Ela carrega as memórias e o vínculo construído com um cão falecido, que foi presença constante e companheira ao longo de sua vida. Ao retratar esse objeto, o aluno não apenas exercitou sua técnica de observação, mas reviveu emoções ligadas ao luto, ao amor e à saudade. O gesto de desenhar tornou-se uma forma de

elaborar a perda e de manter viva a lembrança de um afeto profundo e sincero.



Desenho em nanquim sobre papel autor Denys 2024

Entre os objetos escolhidos pelos estudantes para a prática do desenho afetivo, destacou-se o macaco de brinquedo Murphy, popular na década de 1990. Esse brinquedo, encontrado pelo aluno em um brechó administrado por sua mãe, foi incorporado a uma coleção pessoal que, ao longo do tempo, adquiriu não apenas valor material, mas sobretudo simbólico e emocional.

O Murphy, originalmente concebido como brinquedo de pelúcia de caráter lúdico e infantil, ultrapassa sua função utilitária ao ser ressignificado pela trajetória de vida do estudante. Proveniente do espaço do brechó, o objeto carrega a

memória do ambiente familiar de trabalho, do convívio materno e das experiências de infância mediadas pelo contato com objetos de segunda mão. Nesse sentido, ele se constitui como objeto-memória, tal como proposto por autores que defendem que os artefatos cotidianos podem ser depositários de afetos, lembranças e identidades (DERDYK, 2014)



Desenho em grafite sobre papel autora: Paola 2024

Outro exemplo significativo da prática de desenho afetivo foi a escolha de uma escultura esculpida pelo pai da discente Paola e entregue a ela quando tinha apenas dez anos de idade. Esse objeto, de natureza artística e profundamente simbólica, ultrapassa sua materialidade ao condensar em si

valores de afeto, vínculo familiar e memória de infância.

A escultura não representa apenas um artefato estético: ela constitui um testemunho de cuidado, presença e legado. Ao ser confeccionada manualmente pelo pai, o objeto torna-se expressão de um gesto amoroso, um presente carregado de subjetividade e intenção, capaz de acompanhar a aluna ao longo da vida como lembrança tangível da relação paterna. Nesse sentido, pode-se compreender a escultura como um dispositivo de memória (DERDYK, 2014), que conecta o passado ao presente e se mantém vivo no imaginário da aluna.

Ao realizar o desenho de observação dessa escultura, a estudante reviveu não apenas a forma tridimensional do objeto, mas também o momento da infância em que o recebeu. O gesto gráfico permitiu acessar emoções como gratidão, nostalgia e pertencimento, ressignificando a lembrança da presença paterna por meio da prática artística. A experiência dialoga com a concepção de bell hooks (1994), para quem a educação deve ser espaço de acolhimento, onde as histórias pessoais e afetivas dos estudantes sejam legitimadas e transformadas em potência criativa.

O desenho dessa escultura revelou-se, portanto, como um processo de elaboração emocional e fortalecimento identitário. A prática permitiu à aluna reafirmar sua trajetória a partir de um objeto que carrega consigo valores afetivos e culturais. Sob a ótica de Deleuze e Guattari (1995), pode-se dizer que o afeto emanado da escultura não se restringe a uma memória estática, mas atravessa o corpo da estudante,

ativando novas intensidades estéticas no ato de desenhar.

Além disso, a escolha desse objeto demonstrou como o ensino das Artes Visuais pode ser um campo de escuta e partilha intergeracional. O gesto criativo do pai se prolonga no gesto gráfico da filha, configurando uma continuidade simbólica entre gerações através da arte. Assim, a escultura paterna não se restringe a um objeto físico, mas se torna elo entre memória familiar e prática pedagógica, permitindo que o desenho funcione como ferramenta de expressão afetiva e de reconhecimento da história pessoal da estudante.

Além das representações citadas, houveram uma variedade de objetos escolhidos pelos alunos reforçando a amplitude afetiva proposta pela atividade. Entre os desenhos realizados, encontram-se brinquedos da infância, objetos de entes queridos já falecidos, presentes recebidos em momentos especiais e lembranças trazidas de viagens. Cada item carrega uma narrativa própria e única, revelando como o desenho, ao ser atravessado pela memória e pelo afeto, se transforma em uma forma de narrar histórias pessoais e estabelecer vínculos profundos entre o sujeito e sua criação artística. Esses objetos, ao serem desenhados, tornaram-se dispositivos de acesso à memória e à subjetividade, revelando a potência do desenho afetivo como ferramenta de expressão e elaboração emocional.

Kummetz (2012) reforça que a afetividade deve ser central no processo educativo. Ela defende que relações afetivas positivas entre professor e aluno favorecem o desenvolvimento da confiança e da motivação, especialmente

em práticas como o desenho, que exigem conexão emocional com o objeto representado.

2 Referencial teórico

2.1 A pedagogia do afeto em bell hooks

A filósofa e educadora bell hooks (1994) propõe uma abordagem pedagógica que vai além da transmissão de conteúdos, defendendo a sala de aula como espaço de acolhimento, liberdade e transformação. Para a autora, “a sala de aula precisa ser um lugar onde o afeto possa ser cultivado, onde o amor seja praticado como ação pedagógica”.

Sua perspectiva valoriza a subjetividade do estudante, considerando que as emoções são parte constitutiva do processo de aprendizagem. Ao propor uma pedagogia engajada no cuidado e na escuta, hooks sugere que o ensino das artes deve abrir espaço para a expressão das experiências pessoais e culturais de cada indivíduo. Nesse sentido, o desenho afetivo aproxima-se de sua concepção de educação libertadora, na medida em que possibilita que memórias íntimas e afetos se tornem visíveis e legitimados no espaço acadêmico.

2.2 O desenho como gesto criativo em Edith Derdyk

A escolha pela autora Edith Derdyk (2014), se fez neste artigo pela pesquisa dela sobre o desenho onde a gestualidade do desenho não se reduz a um exercício técnico ou meramente representativo. Ele é gesto expressivo, corpo

em movimento, forma de pensamento que articula memória, percepção e subjetividade. Desenhar é, portanto, um ato de significação do mundo e de si mesmo.

A proposta metodológica do desenho afetivo encontra eco nesse entendimento, pois transforma o objeto em suporte para narrativas pessoais. O desenho da coleira de um cachorro falecido, por exemplo, não se limita à representação visual do objeto, mas evoca memórias, vínculos afetivos e processos de elaboração emocional.

2.3 Afeto e subjetividade em Deleuze e Guattari

Na filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), o afeto é concebido como força que atravessa corpos e cria variações de experiência. A arte, nesse contexto, não se limita a reproduzir símbolos ou representações, mas cria novos modos de sentir e perceber.

Segundo Gualandi (2003), a função da arte para Deleuze é desfazer emoções cristalizadas e abrir espaço para experiências estéticas genuínas. Essa perspectiva permite compreender o desenho afetivo como prática que não busca apenas representar objetos externos, mas criar intensidades, memórias e sensações que escapam à lógica da técnica pura.

2.4 A afetividade como eixo pedagógico em Kummert

A escolha por Ingrid Kummert (2012), passa pela busca de uma metodologia que abordasse a relação de afeto neste sentido temos pesquisas antigas de 2012 porém muito

atuais em tempos de Inteligência Artificial trazer a pedagogia do afeto para fortalece vínculos de confiança entre professor e aluno e os processos de construção criativa na Arte potencializando a aprendizagem. No ensino do desenho, essa relação afetiva torna-se essencial, pois o ato de desenhar exige exposição, entrega e conexão subjetiva.

Ao propor que os estudantes desenhassem objetos de valor pessoal, a prática do desenho afetivo ampliou o campo da sala de aula, tornando-a espaço de partilha e escuta. Assim, os estudantes não apenas praticaram a observação e a técnica, mas também narraram suas histórias, transformando o exercício artístico em experiência pedagógica significativa.

3 Metodologia

A pesquisa apresentada neste artigo tem caráter qualitativo e se insere no campo das práticas pedagógicas em Artes Visuais. O corpus de análise é composto pela experiência desenvolvida com estudantes da primeira fase do curso de Licenciatura em Artes Visuais da FURB, nas turmas de 2024 e 2025, na disciplina Desenho de Observação e Criação.

A atividade foi estruturada em três etapas principais:

Seleção do objeto afetivo – Cada estudante foi orientado a escolher um objeto carregado de memória pessoal ou vínculo afetivo (ex.: brinquedos da infância, objetos de familiares falecidos, presentes,

lembranças de viagens).

Registro gráfico – Os alunos realizaram desenhos de observação utilizando materiais como grafite e nanquim. A proposta enfatizava tanto a atenção aos detalhes formais quanto a liberdade para que o gesto gráfico expressasse emoções ligadas ao objeto.

Partilha e reflexão – Após a produção, os estudantes apresentaram suas obras ao grupo, narrando a história do objeto e os sentimentos mobilizados pelo ato de desenhar. Essa etapa foi essencial para fortalecer a dimensão pedagógica da experiência, promovendo trocas afetivas e reflexões coletivas.

4 Resultados e discussão

Os resultados da prática evidenciam que o desenho afetivo pode contribuir significativamente para o ensino das Artes Visuais, em pelo menos três dimensões:

4.1 Expressão de memórias e elaboração emocional

A escolha de objetos carregados de afetividade possibilitou aos estudantes acessar lembranças profundas. Um exemplo emblemático foi o desenho de uma coleira pertencente a um cachorro falecido. O registro gráfico desse objeto transformou-se em gesto de memória e elaboração do luto, permitindo ao estudante ressignificar sua perda por meio da criação artística.

Um exemplo emblemático foi a escolha de um macaco de brinquedo Murfy, popular na década de 1990, en-

contrado pelo estudante em um brechó administrado por sua mãe. Inicialmente concebido como brinquedo lúdico e infantil, o Murfy foi incorporado à coleção pessoal do aluno e adquiriu valor simbólico ao carregar consigo as memórias do ambiente familiar e do vínculo materno. Ao desenhar esse objeto, o estudante não apenas registrou sua forma física, mas reviveu as experiências de infância e o afeto construído em torno da convivência com a mãe no espaço do brechó. O desenho funcionou, nesse sentido, como narrativa autobiográfica, reafirmando o papel do objeto como elo entre passado e presente, memória e criação.

Outro caso relevante foi o da aluna que escolheu desenhar uma escultura esculpida por seu pai e entregue a ela aos dez anos de idade. Esse objeto, além de valor estético, carrega um forte simbolismo afetivo, configurando-se como presente carregado de intenção amorosa e legado familiar. O desenho dessa escultura mobilizou a estudante a revisitar sua infância e a relação com o pai, ressignificando o gesto criativo paterno através de sua própria produção artística. Nesse processo, o objeto revelou-se um testemunho intergeracional, em que a prática do pai prolonga-se no gesto gráfico da filha, consolidando o desenho como espaço de continuidade simbólica e de elaboração da memória.

Esses exemplos demonstram que o desenho afetivo não se restringe a um exercício de técnica, mas possibilita a elaboração emocional e a reafirmação de identidades individuais. Como defende Bell Hooks (1994), a educação deve legitimar a subjetividade dos alunos e reconhecer o valor

das suas histórias pessoais como elementos constitutivos da aprendizagem.

Outros desenhos trouxeram brinquedos de infância, lembranças de familiares ou presentes simbólicos. Cada objeto tornou-se disparador narrativo, revelando como o ato de desenhar pode ser também uma forma de contar histórias e construir sentidos subjetivos.

4.2 Integração entre técnica e subjetividade

Embora o exercício partisse de um desenho de observação, a técnica não se sobrepôs à subjetividade. Pelo contrário, os estudantes foram incentivados a explorar texturas, sombras e traços como modos de expressar emoções. Assim, o gesto gráfico deixou de ser apenas representação fiel para se tornar linguagem afetiva.

Embora a proposta partisse do desenho de observação, a técnica não foi aplicada de forma rígida ou descolada da dimensão afetiva. Pelo contrário, os estudantes utilizaram recursos como o grafite e o nanquim para expressar sentimentos, explorando traços, texturas e sombreados como extensão da memória e da emoção. Assim, a dimensão técnica esteve sempre em diálogo com a subjetividade, reafirmando que o ensino da arte deve articular ambos os aspectos, sem privilegiar exclusivamente a forma ou a emoção.

No caso do Murfy, por exemplo, os olhos e as costuras da pelúcia foram registrados com cuidado, mas ao mesmo tempo com liberdade interpretativa, transmitindo o caráter expressivo do objeto. Já na escultura paterna, os de-

talhes da madeira e da forma tridimensional foram representados com atenção técnica, mas atravessados pela emoção do vínculo familiar.

Essa integração reforça a tese de que o ensino das Artes Visuais não deve dissociar domínio técnico e experiência subjetiva, mas sim articular ambos de forma dinâmica.

4.3 Construção de vínculos pedagógicos

O momento de partilha foi fundamental para fortalecer os laços entre professor e alunos, e entre os próprios colegas. O ambiente de confiança e escuta possibilitou que cada um narrasse sua história sem receio de julgamento, configurando a sala de aula como espaço de acolhimento, nos termos de hooks (1994).

. Ao narrar as histórias ligadas aos objetos e compartilhar suas produções gráficas, os estudantes criaram um ambiente de confiança e escuta, no qual memórias pessoais foram valorizadas sem receio de julgamento. Essa dimensão relacional fortaleceu não apenas os laços entre professor e alunos, mas também entre os próprios colegas, ressignificando a sala de aula como espaço de acolhimento, conforme defendido por hooks (1994).

Dessa forma, a prática do desenho afetivo demonstrou que o ensino das Artes Visuais pode ser compreendido como exercício de cuidado, escuta e transformação, permitindo que o gesto gráfico ultrapasse a técnica e se torne também expressão da subjetividade e da memória.

Essa dimensão relacional evidencia que o ensino da arte pode se constituir também como prática de cuidado e

humanização, indo além do conteúdo disciplinar.

5 Considerações finais

A experiência do desenho afetivo nas turmas de Licenciatura em Artes Visuais da FURB, entre 2024 e 2025, demonstra a potência dessa prática como metodologia pedagógica. Mais do que aprimorar habilidades técnicas, ela possibilitou que os estudantes tivessem acesso às suas memórias, elaborassem emoções e construíssem vínculos afetivos no processo de criação.

O desenho, nesse contexto, revelou-se não apenas como representação visual, mas como gesto criativo que integra corpo, memória e subjetividade. Inspirada em bell hooks, Edith Derdyk, Deleuze e Guattari, e Ingrid Kummetz, essa abordagem ressignifica o ensino das Artes Visuais como espaço de cuidado, escuta e transformação.

O desenho de observação constitui uma prática fundamental no processo de ensino e aprendizagem das artes visuais, pois possibilita ao estudante desenvolver percepção, concentração, sensibilidade e domínio técnico. No entanto, quando essa prática é vinculada a objetos que possuem valor afetivo, abre-se um campo mais amplo de significações, favorecendo tanto a motivação quanto a construção de narrativas pessoais e coletivas no ato de desenhar.

A experiência estética se concretiza quando há envolvimento genuíno entre sujeito e objeto, ou seja, quando o que se observa desperta interesse, memória ou emoção. Nesse sentido, inserir no estudo do desenho objetos car-

regados de afeto amplia o engajamento, transformando o exercício técnico em uma experiência significativa, na qual o aluno projeta suas próprias vivências e sentimentos. Os processos criativos estão profundamente ligados às experiências pessoais e à memória emocional. Assim, ao desenhar um objeto afetivo — seja um brinquedo da infância, uma lembrança familiar ou um presente simbólico — o estudante não apenas exercita a observação visual, mas também reconstrói narrativas de identidade, permitindo que a prática do desenho dialogue com sua subjetividade.

Além disso, como aponta Ana Mae Barbosa (1998), a arte-educação deve integrar aspectos técnicos, históricos e culturais com a dimensão pessoal do aluno. A presença do objeto afetivo no estudo do desenho favorece essa integração, uma vez que conecta técnica e emoção, incentivando a autonomia criativa e ampliando a relação entre arte e vida. O aluno não se limita a reproduzir formas externas, mas passa a refletir sobre os sentidos simbólicos daquilo que representa.

Portanto, associar objetos afetivos ao estudo do desenho de observação contribui para que o processo formativo vá além do aprendizado técnico, estimulando memória, emoção e identidade. O ato de desenhar deixa de ser apenas uma prática acadêmica e transforma-se em experiência poética e pessoal, na qual o estudante se reconhece como sujeito ativo na construção de sua própria expressão artística.

Ao defender a arte como direito e expressão, o dese-

enho afetivo mostra-se um caminho promissor para humanizar o ensino e fortalecer a formação de futuros professores de Artes Visuais. Trata-se de uma metodologia que valoriza a singularidade de cada estudante, reafirmando que a arte não é privilégio, mas possibilidade universal de expressão e de vida.

Referências

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995.

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho**. São Paulo: Editora Senac, 2014.

GUALANDI, Mauro. **Deleuze e a Arte: O Estético e o Político**. São Paulo: Editora 34, 2003.

HOOKS, bell. **Ensinar a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Editora Loyola, 1994.

KUMMETZ, Ingrid. **A Pedagogia do Afeto e o Ensino das Emoções**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2012.

O COLETIVO COLMEIA (BLUMENAU/SC) COMO ESPAÇO NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO: RESISTÊNCIAS, DIÁLOGOS E MEMÓRIAS

José Inácio Sperber - FURB

Introdução

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em andamento sobre o Coletivo Laboral Multicultural de Experimentações e Intervenções Artísticas (COLMEIA), Coletivo de Arte de Blumenau, Santa Catarina. Temos como objeto de pesquisa os percursos de formação estético-responsivos que emergem no cotidiano deste coletivo de arte (Paim, 2009), com vistas a uma defesa de que neste contexto, constitui-se uma educação estética, que articula dimensões entre a relação com a arte e a cultura na cidade de Blumenau no contexto de um espaço não formal no campo das artes (Gohn, 2015).

Num contexto, de identidade germânica, manifestações outras, encontram-se à margem e resistem para encontrar na cidade espaços que possibilitem à população experiências que não reproduzam a lógica colonial e europeia. Nesse contexto de tensões se constitui o COLMEIA, um coletivo formado por artistas de Blumenau e região, que atua na cena contemporânea artística desde 2012. Sua constituição decorreu da não realização do Festival Internacional de Teatro Universitário de Blumenau (FITUB) Rosa (2018). Este coletivo de artistas independentes de segmentos não hege-

mônicos da cultura blumenauense propôs, então, um evento gratuito a toda comunidade realizado no Teatro Carlos Gomes (TCG), centro da cidade.

Pelo tempo de atuação, quantidade de artistas e público envolvido, é um coletivo que elabora sobre a vida e materializa em suas obras as mais diversas relações que estabelecemos com os outros e com o mundo. Compreende-se este Coletivo como um instaurador de discursividades com potencial para se pensar uma Educação Estética dissidente. No cenário contemporâneo, diferentemente dos modos sistematizados de educação, mobiliza sentidos na relação entre arte, corpo, cultura e o público, construindo percursos e processos de encontro com a arte que constituem também espaços de educação estética e artística.

Desenvolvimento teórico-metodológico

Em etapa de análise documental, o objetivo da pesquisa é compreender, em práticas de linguagem realizadas nas esferas de atividade do Coletivo COLMEIA, como se constitui a autoria em percursos de educação estética em coletivo. Com Bakhtin (2011), compreendemos a esfera da produção discursiva sobre este Coletivo na cidade, para isso buscamos informações: 1) no Arquivo Histórico José Ferreira da Silva; 2) no Centro de Memória do TCG e 3) no buscador online Google.

A linguagem é o que medeia nossas relações sociais e nesse movimento cria formas, posições, discursividades sobre o mundo que nos cerca (Bakhtin, 2011). A arte, como

linguagem, é o objeto que desloca o pensamento para discutir a educação estética. Nesse percurso, nos interessa perceber como as artes, os artistas, e todos os elementos que constituem o COLMEIA contribuem neste movimento da arte contemporânea blumenauense como um lugar de pensar também a educação estética e artística de quem o vivencia.

O corpus da pesquisa são matérias jornalísticas (277 documentos levantados) sobre o coletivo. Escolhemos aqui matéria apresentada na Figura 01, publicada no ano de 2012, ano da realização da 1ª edição do COLMEIA. Ela foi publicada na seção de Economia do Jornal de Santa Catarina. Isto parece-nos pertinente, pois a grande maioria das matérias publicadas sobre o Coletivo neste Jornal foram na seção Lazer. Qual a intencionalidade e que públicos tiveram acesso a estas seções? Os mesmos leitores da seção de Economia leem a seção de Lazer? É certo que temos muitas possibilidades, como pessoas que se detêm a leitura de todo o jornal e outras que, de forma mais direcionada, voltam suas leituras às seções específicas. Talvez a questão a se analisar seja quais os sentidos que os leitores produzem na medida em que acessam na seção de economia de um jornal uma matéria acerca de um evento cultural de um coletivo de arte.

Destacamos os agentes que são mencionados: o TCG aparece em evidência, em duas formas, na figura de instituição cultural, “[...] belo e histórico prédio da rua XV de Novembro” e na figura de seus representantes institucionais, o Presidente, e uma de suas diretoras, procurada pela reda-

ção do Jornal para falar sobre o outro agente destaque neste enunciado, o artista – aqui o COLMEIA.

Figura 1 - Matéria, Jornal de Santa Catarina (21/08/2012).



Fonte: Arquivo pessoal, Nane Pereira.

O TCG ocupa lugar simbólico e de representatividade na constituição da cidade e se destaca como um ator importante na história do COLMEIA desde sua origem. O papel desta instituição perpassa as discussões sobre a formação cultural e identitária do município, lugar educativo e de tensões entre as relações de poder da cidade Werling e Oliveira (2023). O TCG construiu sua imagem junto à sociedade, ocupando o lugar de destaque no cenário da arte e da cultura da cidade e dada a sua constituição histórica e cultural, o espaço do TCG se constituiu como uma instituição de manutenção dos discursos e enunciados que formam a superestrutura da sociedade de classes (Peixoto, 2003).

No enunciado há tensão na representação da figura do artista que faz parte do Coletivo na relação com o espaço que, de forma comum, é palco da presença de classes

sociais mais privilegiadas e não do público periférico que, na ocasião e constituem atualmente, também, o público do COLMEIA. Essa tensão se apresenta quando se escreve sobre a presença destes artistas no espaço do TCG sinalizando a relação destas outras identidades neste lugar, e que apesar dos possíveis excessos de tantos corpos criativos, o patrimônio pouco sofre.

A tensão se evidencia quando a diretora do TCG é convidada a reafirmar o discurso do jornalista sobre a relação dos artistas com o prédio. Por que a relação entre a figura do artista e o patrimônio do TCG é posta em destaque na escrita da matéria? A figura do artista “desordeiro” é colocada pelo autor de forma generalista, mas o “não dito”, a tensão que emerge na relação com o objeto da discussão coloca estes artistas no centro desta concepção de “desordem”.

Existem elementos que se constituem como opções para o direcionamento valorativo desta escrita. Porém, a redação do texto destaca a ambiguidade discursiva do enunciado, pois, o direcionamento e o tom dado à escrita anunciam de forma positiva o acontecimento, mas a representação dos artistas do COLMEIA é marcada pela construção pejorativa dos corpos destes sujeitos, situados por uma expectativa de desordem e até mesmo de depredação do patrimônio do TCG.

No enunciado o COLMEIA emerge no sentido da democratização do espaço do TCG considerando o primeiro parágrafo da matéria. Destaca o convite ao público à valo-

rização da arte local. O Coletivo, além de permitir que a população acesse de forma gratuita a arte, também permite que diferentes classes sociais acessem o TCG. No entanto, existe uma diferença nesse acesso, afinal o artista que ocupa o espaço para o COLMEIA, comumente, não é aquele que ocupa as listas de eventos do TCG. O coletivo promove relação: de identificação do público com uma arte que não é vista naquele espaço, mas que ao adentrar o TCG, traz o público que de outros espaços da cidade, a exemplo da cultura Hip Hop, marcada pela ocupação das praças e que, nos dias do evento ocupa o salão principal do TCG.

Considerações

Os documentos evidenciam a história do COLMEIA, assim como os discursos sobre esse Coletivo e atores diversos que compõem as diversas esferas de atividade humana na cidade de Blumenau. A análise inicial destaca as tensões enunciativas que existem entre as instituições e a presença do Coletivo em espaços antes não acessados por determinados grupos sociais. Destacamos a ambiguidade da matéria analisada que, na tentativa de destacar o impacto positivo da ação, reforça a imagem pejorativa de desordem acerca dos artistas que constituem o coletivo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. 476 p. Tradução de Paulo Bezerra.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez, 2015. 1 recurso online. Questões da nossa época, 57. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788524923876>. Acesso em: 27 jun. 2025.

PAIM, Claudia. **Coletivos e iniciativas coletivas**: modos de fazer na América Latina contemporânea. 2009. 294 f. Tese (Doutorado) - Curso de Artes Visuais, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 102 p. (Polêmicas do nosso tempo, 84).

ROSA, Ruan Rafael. **A insurreição dos artistas pela descafetinagem da vida**: o COLMEIA como prática de afirmação da pluralidade cultural em Blumenau. 2018. 32 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.

WERLING, Camila; OLIVEIRA, Márcia Ramos de. Teatro Carlos Gomes de Blumenau – SC: música e política na identidade cultural blumenauense. **Orfeu**, [S.L.], v. 8, n. 2, p. 01-23, 27 out. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/2525530408022023e0107>. Acesso em: 21 dez. 2024.

