

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Giovana Bianca Darolt Hillesheim
Janaina Enck (Orgs.)

ANAIS

III Encontro da Rede Visível

Desafios da Arte e da Educação
Frente às Mudanças Atuais

ISBN 978-65-88730-30-0

Museu da Escola Catarinense - UDESC

28 a 30 de julho de 2025

Florianópolis/SC

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Giovana Bianca Darolt Hillesheim
Janaina Enck (Orgs.)

ANAIS

III Encontro da Rede Visível

Desafios da Arte e da Educação
Frente às Mudanças Atuais



2025

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

Anais do III Encontro da Rede Visível [livro eletrônico] : desafios da arte e da educação frente às mudanças atuais. / organização MariaCristina da Rosa Fonseca da Silva, GiovanaBianca Darolt Hillesheim, Janaina Enck.-- Florianópolis, SC : Publicações AAESC, 2025. PDF

Vários Autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-88730-30-0

1. Arte (Ensino médio) - Estudo e ensino 2. Educação - Finalidade e objetivos 3. Inovações educacionais 4. Inteligência artificial - Aplicações educacionais 5. Prática de ensino I. Silva, MariaCristina da Rosa Fonseca da. II. Hillesheim, GiovanaBianca Darolt. III. Enck, Janaina.

26-328967.2

CDD - 707

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte - Educação 707 Camila Aparecida Rodrigues - Bibliotecária CRB -
SP-010133/O



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: Jéssica Maria Policarpo - Florianópolis/SC

Vice-Presidente: Judivânia 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: Alessandro 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

III Encontro Rede Visível

28 a 30 de julho | MESC - UDESC

Expediente:

Coordenação Geral:

João Paulo Queiroz - UnLisboa - Portugal

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva - UDESC - Brasil

Ronaldo Oliveira – UEL – UDESC – Brasil

Giovana Bianca Darolt Hillheim – IFC – Rio do Sul - Brasil

Sandra Suzana Pires da Silva Palhares – Uminho - Portugal

Comissão Científica:

Giovana Bianca Darolt Hillesheim

IFC - Rio do Sul - PROFARTES - UDESC - Brasil

Comissão artístico-cultural:

Luzia Renata Yamazaki - UDESC - Brasil

Editoração e Projeto Gráfico:

Janaina Enck - UDESC - Brasil

Coordenação de Secretaria:

Sofia Cavalheiro da Silva - UDESC - Brasil



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva 11

SEÇÃO 1

Arte, educação e sociedade

A EDUCAÇÃO DE ARTES EM RELAÇÃO A SEU MERCADO

Érico Silveira Preto de Oliveira 14

A RESPONSABILIDADE DE ARTISTAS E EDUCADORES EM UM CONTEXTO EM TRANSFORMAÇÃO

Thais Passos Wagner 23

ENTRE O CONSENSO E A COERÇÃO: O NOVO ENSINO MÉDIO E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM ARTES

Brenda Christine Figueira Pettirini 29

INDÚSTRIA 4.0 E A EDUCAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE: O ESVAZIAMENTO ESTRUTURAL DA ARTE NO PARANÁ NA TOTALIDADE DO CAPITAL

Thalita Emanuelle de Souza
Janaina Enck
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva 35

TEATRO E MEDIAÇÃO CULTURAL: FORMAÇÃO DE ESPECTADORES TEATRAIS – ENTRE MUSEUS, ESCOLAS E COMUNIDADE

Joel Aroldo Pereira 45

Seção 2 Ensino de Arte

ENSINO DE ARTES VISUAIS E PLANEJAMENTO COMPARTILHADO COM CRIANÇAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Rafael Semkiw dos Santos
Ana Luiza Ruschel Nunes 57

FORMAÇÃO ESTÉTICA E RESISTÊNCIA À PLATAFORMIZAÇÃO NO ENSINO DE ARTE

Patrícia de Souza Porto Gonçalves 65

O SER DE SENSações: SONORIDADES E VISUALIDADES INTEGRADAS EM UMA PROPOSTA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA DE ESTIMULAÇÃO SINESTÉSICA

Valéria Pedroso dos Santos
Daiane Solange Stoeberl da Cunha 73

SURREALISMO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: AS RELAÇÕES ENTRE MARXISMO E SURREALISMO NA AULA DE ARTE

Rafael Silva Gonçalves 78

UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO CONCEITO DE CLÁSSICO

Marcos Antonio dos Santos
Giovana Bianca Darolt Hillesheim 89

SEÇÃO 3 FORMAÇÃO DOCENTE

AVALIAÇÃO: ASPECTOS DO EXISTIR EM AULAS DE GRAVURA

Claudio Luiz Garcia 103

CORPOS EM MOVIMENTO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

André Luis Marchesi
Daiane Solange Stoeberl da Cunha
Rafael Nunes Menezes 113

ENTRE A CULPA E O GESTO: O QUE PODE UMA PROFESSORA DE ARTE?

Mariana Kjillin 122

INTERAÇÕES E ESTUDO DE PINTURA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Regina Lúcia Mesti 129

LABORATÓRIO DE ENSINO PARA FORMAÇÃO EM ARTES VISUAIS NA DIFERENÇA: CONTRIBUIÇÕES COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DO PARANÁ PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Roberta Puccetti

<i>Pedro Miguel Aoki Sugeta</i>	135
O PROFESSOR-ARTISTA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E POTÊNCIAS	
<i>Julia Pereira de Souza</i>	146

SEÇÃO 4 POÉTICAS, PROCESSOS DE CRIAÇÃO E PESQUISA EM ARTES

SOBRE OS PERCURSOS DO ARTISTA-PROFESSOR E A CRIAÇÃO DA PIGMENTOTECA	
<i>Fabício Rodrigues Garcia</i>	
<i>Jociele Lampert</i>	154

A MEDIAÇÃO DO OLHAR ARTÍSTICO POR MEIO DA PINTURA DE PAISAGEM NA ESTÉTICA SOBRE O ABANDONO	
<i>Danilson Oliveira de Vasconcelos</i>	163

APOTHEKE INTERNACIONAL: PROJETO DE PESQUISA “O ESTÚDIO DE PINTURA COMO UM LABORATÓRIO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS”	
<i>Jaci Aico Kusakawa</i>	
<i>Joviana Jensen</i>	
<i>Jociele Lampert</i>	173

SABERES E FAZERES NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: FORMAÇÃO, PERCURSOS E MANUALIDADES (C)A/R/TOGRAFICAS	
<i>Alexandre Guimarães</i>	183
PODCAST CONVERSAS PICTÓRICAS: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM ARTES VISUAIS COMO DIFUSÃO DE CONHECIMENTO POR NOVAS MÍDIAS EM CONTEXTOS INTERINSTITUCIONAL E DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL	
<i>Pedro Henrique Villi Cavallari</i>	
<i>Jociele Lampert</i>	187

UM ESTUDO POR TRÁS DO FILME <i>NO PORTAL DA ETERNIDADE</i> (2018): UMA ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA O PROFESSOR	
<i>Amanda Franczak da Silva</i>	
<i>Ana Luiza Ruschel Nunes</i>	
<i>Adriana Rodrigues Suarez</i>	197

VOZES PARA ALÉM DA RAZÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE EDUCAÇÃO (DO) SENSÍVEL EM ARTE	
<i>Daiane Solange Stoeberl da Cunha</i>	
<i>Lylia Carolayne Novak</i>	
<i>Valéria Pedroso dos Santos</i>	205

MUSEUS E PLATAFORMAS VIRTUAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA REGIÃO NORDESTE	
<i>Isabella Nazário Rocha</i>	
<i>Amanda Rocha Rodrigues</i>	
<i>Janedalva Pontes Gondim</i>	214

O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA UDESC/CEAD	
<i>Dafne Fonseca Alarcon</i>	
<i>Maristela Müller</i>	
<i>Heloisa Helena Leal Gonçalves</i>	221

LOS ESPACIOS EXPOSITIVOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	
<i>Rafael Sumozas</i>	232

PROJETO “CATICIPA, O GALO VIAJANTE”: CONTOS E RECONTOS PARA MEYER FILHO	
<i>Silvana Maria da Rocha</i>	233

APRESENTAÇÃO

A REDE VISÍVEL é uma plataforma internacional de partilha e reflexão sobre temas relativos à arte e à sua mediação no âmbito da pesquisa. Foi construída primeiramente nos Congressos Internacionais Matéria-Prima, Lisboa – Portugal. No Brasil a segunda edição foi realizada na Universidade Estadual de Londrina, no Estado do Paraná, no Brasil. Nessa sua trajetória a REDE VISÍVEL procura ampliar, atualizar e diversificar os canais de pesquisa no campo alargado da mediação artística e cultural.

O evento reuniu na sua terceira edição, que aconteceu entre 28 e 30 de julho de 2025 na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, junto ao Museu da Escola Catarinense – UDESC, pesquisadores da Argentina, Brasil, Portugal e Espanha com relevantes pesquisas no campo da Arte e seu Ensino. Foram debatidos diversos trabalhos presentes na programação do evento que se propôs a discutir o tema “Desafios da arte e da educação frente às mudanças atuais”.

O livro que reúne os anais é composto de cinco sessões: a primeira reúne os trabalhos que abordam o tema: ARTE, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, refletindo acerca de problemáticas atuais como a reforma do Ensino Médio no contexto brasileiro, a plataformização da educação brasileira como estratégia de transferência de recursos públicos para empresas privadas. Também estratégias de controle do professor e dos estudantes. O tópico também aborda os aspectos relativos à relação museu, teatro e sociedade, na formação de público enfatizando as relações entre teatro e mediação cultural.

Já a seção dois ENSINO DE ARTE, reúne um grupo grande de trabalhos com diferentes temáticas relativas ao ensino de arte. Temáticas como o planejamento, formação estética, pesquisas do Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC), aspectos da formação docente, museus e plataformas virtuais, cinema como alternativa pedagógica para o professor, a temática do sensível no ensino da arte, aspectos da inteligência artificial generativa. Também foi abordado o tema do surrealismo à luz da pedagogia histórico-crítica e uma análise de experiência artístico-pedagógica a partir do conceito de clássico no Ensino Médio.

Dando continuidade aos debates realizados no III Encontro da Rede Visível, temos o

tema da seção três: FORMAÇÃO DOCENTE. Nessa seção reunimos os textos sobre avaliação nas aulas de gravura, a formação docente e os corpos em movimento, a culpabilização do professor e o gesto de resistência, analisando como se dá esse embate na escola. O estudo da pintura no curso de pedagogia, a atuação do laboratório de ensino na formação em artes visuais na diferença e sua contribuição para as políticas públicas, a atuação do binômio professor-artista na educação contemporânea, desafio e potências. Cada uma das problematizações traz contribuições para os debates sobre formação de professores.

Finalmente encerramos os anais com a seção quatro que aborda AS POÉTICAS, PROCESSOS DE CRIAÇÃO E PESQUISA EM ARTES. Na seção aparecem diferentes análises, a primeira delas se debruça sobre o tema artista-professor e a criação da pigmentoteca. O segundo sobre a mediação do olhar artístico por meio da pintura de paisagem, finalizando com um relato do projeto de um livro infantil intitulado: “Caticipa, o galo viajante: contos e recontos para Mayer Filho”.

Esperamos que os debates que aconteceram durante o evento possam estender-se para outros rincões e com isso fortalecer a rede internacional de pesquisa, REDE VISÍVEL. Um especial agradecimento a todos que publicaram seus artigos nestes anais. Além dos anais do evento, teremos também a publicação do livro de pesquisa produzido com textos dos doutores e doutoras membros da REDE VISÍVEL.

Por fim,, anunciamos que planejamos nos encontrar novamente no IV encontro da REDE VISÍVEL que se realizará em águas portuguesas, junto à Universidade do Minho, em julho de 2026.

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

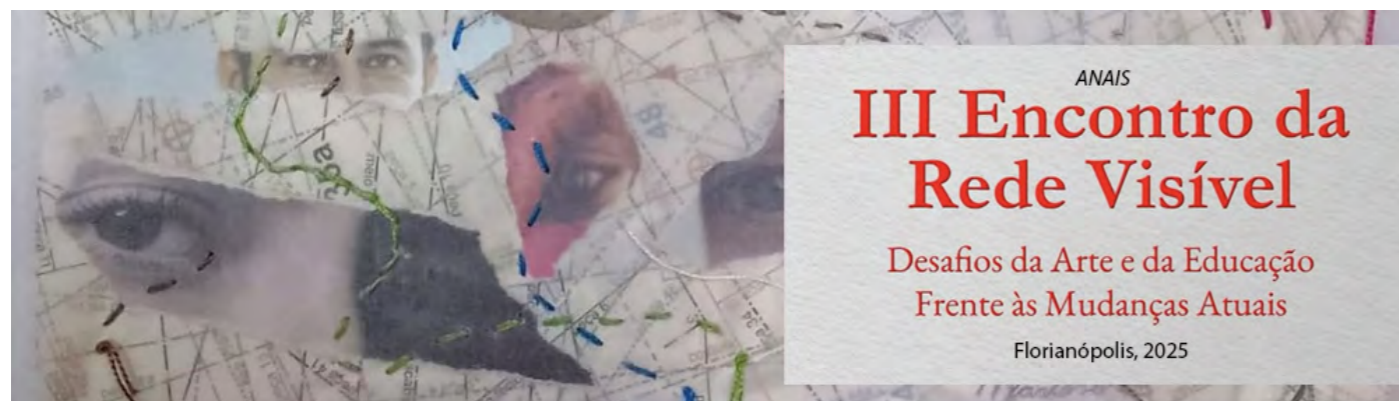
Florianópolis, 2025.

III Encontro Rede Visível

28 a 30 de julho de 2025 | MESC - UDESC

Seção 1

Arte, Educação e Sociedade



A EDUCAÇÃO DE ARTES EM RELAÇÃO A SEU MERCADO

ART EDUCATION IN RELATION TO ITS MARKET

Érico Silveira Preto de Oliveira¹

RESUMO: O presente ensaio busca refletir acerca das possibilidades apresentadas de questionamentos acerca da educação de artes, uma vez colocando-a em relação com o mercado de artes vigente. Para tanto, é construído um pequeno arcabouço conceitual, onde se busca ligar o espaço de possibilidades dos profissionais produtores de objetos artísticos e aferir se essas formas de produção possuem repercussão para os educadores de artes. Este ensaio buscou tocar em assuntos delicados quanto ao ensino de artes, de maneira crítica sem que se tocasse levemente em premissas estipuladas pelos próprios educadores de artes. Buscou-se um ensaio que tornando prementes pesquisas contemporâneas acerca do mercado da arte, chegássemos a questionamentos acerca da profissão que é o do educador de artes. Uma construção do espaço social do artista e sua relação consequente com o ensino de artes visuais.

Palavras Chave: Educação de Artes; Mercado da Arte; Ateliê; Neoliberalismo; Arte Contemporânea.

ABSTRACT: *This essay reflects on the possible questions surrounding art education by examining its relationship with the current art market. To this end, a brief conceptual framework is constructed, aiming to connect the range of possibilities for professionals who produce artistic objects and assess whether these forms of production have repercussions for art educators. This essay sought to address sensitive issues regarding art education in a critical manner, without lightly dismissing premises established by art educators themselves. The goal was to produce an essay that, by highlighting the urgency of contemporary research on the art market, would lead to questions about the profession of the art educator. It explores the social space of the artist and its consequent relationship with visual arts education.*

Keywords: *Art Education; Art Market; Studio; Neoliberalism; Contemporary Art.*

O presente ensaio, busca refletir a maneira de José Carlos Durand (1989), este afirma que o estudo sociológico só é eficaz uma vez derrubando as salvaguardas que protegem o

¹ Graduado em Licenciatura em Arte Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) mestre em Artes Visuais pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP), pós-graduando de Doutorado em Artes Visuais pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP/2023). <https://lattes.cnpq.br/0596401869934055>

meio. Pretendo radicalizar essa afirmativa quando digo que só considero relevante produzir um texto que viole as salvaguardas da Arte, da Educação e da Educação de Artes. Pretendo uma reflexão sobre aquilo que é tabu para a educação de artes no Brasil, o farei a partir do mercado da arte. Vivemos em meio a discussões políticas extremas, onde reconhecemos o retorno da extrema-direita, tanto no Brasil quanto internacionalmente. Nos deparamos, no ensino regular ou no ensino não-formal, com adolescentes e crianças que de alguma maneira se interessam no discurso econômico. Mesmo o currículo normatizado brasileiro parece se preocupar com o assunto, promovendo disciplinas e aulas sobre empreendedorismo. Onde poderíamos inserir as artes?

Algumas prerrogativas se fazem necessárias, recortes metodológicos e teóricos, estes que tentarei manter em um mínimo possível. Busco organizar esse pensamento partindo das premissas de Foucault (1990), este organiza a epistemologia das ciências humanas a partir de três eixos: o biológico (biopolítica); o histórico; a econômica. Temos com isso um pensamento das possibilidades biopolíticas de organização dos corpos dentro do espaço, o ser histórico que se constrói dentro deste espaço e o sujeito da economia, este que deve organizar-se dentro do espaço histórico e gerir seu tempo.

Nos aproximamos de meu principal objeto de pesquisa: o ateliê e seu funcionamento. A questão do ateliê é de que, na esfera pública, houve uma desistência. Neste momento o leitor se pergunta, mas de que desistência parte essa afirmação? Pois bem, o escopo teórico vigente não consegue adentrar o espaço, ele é por si mesmo o espaço da produção e da aprendizagem, sempre à margem das investigações. O ensino busca suas práticas; a arte busca seus resultados; o ensino superior suas pesquisas; o mercado almeja suas coisas - afirmo "coisa" no sentido que o faz Arjun Appadurai (2008). O mercado, última ponta nessa rede de significações, almeja, deifica ou ignora. Em suma, o mercado investe os objetos artísticos de libído-capital, na mesma medida que tem no objeto artístico uma forma especulativa, procurando esconder as práticas mercadológicas imbricadas no campo da Arte.

Nisso me pergunto, quais os motivos vigentes para que não tomemos o mercado da arte nacional e global como parte do currículo escolar? De alguma maneira estamos corroborando com esse jogo do campo das Artes que prescinde de ignorar a própria arte como uma categoria de trabalho e o ateliê como seu espaço de constituição?

Essas questões nada simples que mesmo sob escrutínio e reflexão necessitam que reconhecemos os momentos em que estamos sujeitos a cair nas armadilhas da própria prática, essa que em ritmo acelerado do Neoliberalismo nos sujeita a agirmos sem tempo para digerir aquilo que de fato estamos produzindo, ratificando ou simplesmente coadunando sem nosso consentimento - armadilha essa que não me eximo.

A dificuldade aí se encontra, na necessidade de construir teoricamente algo que vem de uma razão prática (BOURDIEU, 1994). A razão prática é formada pelas movimentações possíveis em determinado contexto histórico. Tratamos de oposições socialmente constituídas de estruturas incorporadas, relações que determinado campo constrói e posicionamentos possíveis daqueles inseridos neste meio. Temos uma invariante, a estrutura desse campo, e uma variante: o campo social. Nesse campo, determinados indivíduos se destacam, são eles indivíduos providos de alguma distinção, esses que podem ser de capital econômico ou cultural. Cada indivíduo corresponde a uma classe, essa que se organiza pelo que o indivíduo não é. Ao afirmar que determinada coisa não é arte, afirmamos de maneira dialética o que pretensamente é arte - construímos nossos esquemas classificatórios. Deste espaço social

podemos derivar as classes e sujeitos potências que almejamos construir.

A perpetuação desses posicionamentos classificatórios constrói nosso espaço social. Para que este se perpetue, seu principal mecanismo é o educativo. Neste ponto é que nós, educadores de artes, nos encontramos. Temos por necessidade reconhecer esse local, precisamos compreender que fazemos parte de um mecanismo de triagem: do que é ou não arte, quem é ou não é um artista. Trabalhamos a partir de nosso senso prático do que devemos fazer, porém, em muitas situações não sabemos explicar exatamente os motivos pelos quais fazemos o que fazemos.

Almejando uma sociogênese (ELIAS, 2011) de nosso campo, precisamos reconhecer a abordagem de diferentes especialistas. Os especialistas da arte, segundo Raymonde Moulin (1992), aos quais fazem parte o historiador, o conservador e o pesquisador, possuem uma forma de “oligopólio” do conhecimento.

Controlam não somente o oeuvre de determinado artista, como também possuem meios de aferir seus potenciais compradores. São estes que, por via intelectual, fornecem ao mercado da arte uma forma de renovação de suas mercadorias. Admitindo-se ou não, é neste ponto onde nos encontramos dentro do mercado da arte. Como reguladores de renovações de artistas/consumidores, ou mesmo pela descoberta de novos artistas/consumidores.

Que dificuldades enfrentamos neste momento? Mesmo com renovações curriculares que alteram o conteúdo do ensino e não suas bases, incorremos em uma forma de purismo. Enquanto especialistas em educação de artes, temos enraizados em nossa razão prática uma doxa institucional. Devemos nos aperceber que todo o purismo é de pretensão a-histórica. Nos movemos pela conservação, manutenção ou transformação de nosso campo, em nossas oposição de tratar do mercado, nos colocamos em um limite auto-imposto de ignorá-lo. Quanto mais nosso campo se torna diferenciado, mais necessita de uma percepção diferenciada. Nos tornamos, portanto, fechados hermeticamente em nosso próprio discurso e perdemos de vista nossos objetivos. Nossa capacidade de afirmar o campo da arte se esvai no esquecimento causado pela própria autonomia de nosso campo, esquecemos nosso processo histórico de construção na mesma medida em que afirmamos um passado originário.

Estamos falando neste momento de nossa ideologia dominante, adentramos no terreno inóspito do neoliberalismo, ao que podemos retomar suas premissas. Segundo David Harvey (2005), a doutrina neoliberal propõe que o bem estar dos indivíduos parte de suas liberdades individuais: fortes elos de propriedade privada; livre-mercado; liberdade de troca. Cabe ao Estado proteger tão somente a estrutura apropriada a essas práticas, garantindo a integridade e qualidade financeira, onde a militarização se direciona a segurança da propriedade privada e de criar condições para a privatização dos elementos do próprio Estado. Esse processo se iniciou na década de 70, a partir de financiamentos educa-

tivos organizados por “think tanks”. O neoliberalismo persegue e propõe diversas formas de tecnologias de informação, entende-se como uma forma de ética. Um guia moral para toda atividade humana que por meio de um contrato social (que em nada lembra Rousseau) estabelecem os indivíduos em relação com o mercado. Em suma, os fundadores do neoliberalismo tomam ideias acerca da dignidade humana e liberdade individual como centrais, não para sua própria ideologia, mas tomando como valores universais da civilização ocidental. Toda forma coletiva de julgamento é doravante substituída pela lógica da liberdade individual, sendo o ponto cardeal dessas premissas o de que todas as liberdades individuais são garantidas pelo livre-mercado. Caberia ao Estado neoliberal, a única forma conhecida pela geração que vai desde ao menos a década de 80, uma única missão: garantir e facilitar as condições de lucro. Sua principal forma de coerção é a impressão de não haverem alternativas políticas para além do próprio neoliberalismo.

Novamente somos obrigados a admitir que nessa organização de mercado e Estado em que nos formamos, mesmo nossa psique é em ampla medida condicionada por uma organização social onde o indivíduo é atomizado ao ponto de se considerar uma empresa. Chegamos, enfim, à educação voltada ao empreendedorismo. Porém, nós, educadores do campo da arte, alegamos quase em uníssono a ojeriza ao sistema econômico no qual nos encontramos. Podemos, já reconhecendo as condições exteriores de nosso campo, derivar as consequências do próprio mercado da arte e correlacionar o que se apresenta com a nossa prática de educação de artes.

O objeto artístico como uma mercadoria, pode ser pensada no primeiro volume do Capital de Karl Marx (2023). Tão logo os sujeitos trabalham uns para os outros, seu trabalho assume uma forma social. Nessa relação, produtores assumem a forma de uma relação social entre si e o produto de seu trabalho. Assim se estabelece a forma-mercadoria, refletindo aos indivíduos os caracteres sociais de seu próprio trabalho nos produtos deste trabalho, que por sua vez faz parte da relação social dos produtores com o trabalho total. Se estabelecem trabalhos à margem dos produtores, uma espécie de forma fantasmagórica. Este trabalho total é formado por elos de uma única corrente entre os trabalhadores privados, que por sua vez possuem relação entre os próprios produtores. Por fim, se espera que as necessidades dos produtores seja permutável pelo trabalho de outro produtor. O trabalho humano se torna abstrato, escondendo a desigualdade de condições de troca. Devemos levar em consideração o que diz Arjun Appadurai (2008), as mercadorias existem antes do modo de produção burguesa, mesmo este sendo seu modo predominante atual. Nos encontramos em um momento de total mercantilização.

Adentrar o pensamento econômico acerca da arte. Para tanto, Olav Velthuis (2005), economista e crítico de arte, nos auxiliará. A partir do pensamento

clássico da economia, a arte é um caso excepcional de valor, uma vez que essa é descrita como uma forma de utilidade marginal sem utilidade prática. Afirma-se que a arte está para além da análise econômica sistemática. Todavia, economistas contemporâneos se aproximam da arte a partir de uma forma de antropologia econômica - essa que deve descrever os processos e sujeitos envolvidos na formação do próprio mercado. No caso do mercado da arte, possuímos duas instâncias: o mercado primário, onde se insere o ateliê do artista, em conjunto com a galeria que o representa através de um negociante; o mercado secundário, onde se vendem obras já em circulação, vendidas por galerias ou por leilões. Existe uma construção mútua do campo, descrito por Velthuis como um circuito de comércio. O sistema que se constrói no mercado primário, mais importante para nossa reflexão, é composto da seguinte forma: artista-negociante-colecionador.

A função da galeria, neste sistema contemporâneo, é de tornar o objeto artístico em uma commodity, passando por processos ritualizados como vernissages. O papel do negociante é análogo ao de um crítico e um educador para seus clientes. Sua retórica é de um especialista, seu papel neste primeiro momento é de inserir o artista em um maquinário crítico do campo da Arte - que por sua vez é detentor do "bom gosto". Seu objetivo é garantir, veladamente, o sucesso crítico e comercial de seus dois clientes: artista e colecionador. Em sua profissão, deve o comerciante endossar diversos tipos de repertórios. São estes os que no campo da arte devem maximizar os valores socioeconômicos e expandir o capital tanto financeiro, quanto cultural e simbólico de sua galeria, os artistas por ela representados e garantir o investimento dos colecionadores que fazem parte de sua lista de clientes.

Forma-se uma ligação social entre artista-comerciante, uma relação fiduciária, mais voltada ao cliente e ao comércio do que ao artista e a arte. Velthuis descreve essa situação como a de um eterno Vincent e Theo, visto que a maioria dos artistas contemplados pela pesquisa deste autor necessita de financiamento de seu círculo íntimo para continuar sua produção artística. O negociante divide o risco de capital simbólico a partir da promoção de determinado artista, na mesma medida em que as relações comerciais são garantidas por presentes de valor performativo. Tanto de financiamento partindo do comerciante para a produção do artista, quanto presentes do próprio negociante para seus colecionadores como forma de promoção de determinado artista - na forma de descontos.

Cabe ao negociante proteger o mercado do artista, enquanto a porcentagem devida ao artista é encarada como um presente - mesmo no caso de obras compradas pelo próprio comerciante visando a valorização de seu artista em um mercado secundário. Nos é descrita a situação do artista como uma performance de necessidade, onde já não possui forma de financiar seu ateliê e pagar suas contas, logo não pode produzir. O presente é uma forma de salário e uma estrutura de poder. Esse poder se configura, no mercado primário, como uma forma de controle de liquidez - por meios morais (a concepção de que a arte não está à venda e de que é um sacrilégio o envolvimento monetário), quando através de limites semi-legais (contratos verbais ou correlatos). A galeria procura ter alguma forma de controle da arbitrariedade que é a precificação da obra de arte. Ao fim e ao cabo, a principal commodity das galerias são as biografias dos artistas por elas representadas. Antes de comercializar objetos artísticos, se comercializam histórias de indivíduos.

Os valores estipulados devem se manter na esfera privada, os comerciantes devem controlar ou mesmo produzir escassez dos trabalhos produzidos por seus artistas. Na esfera privada, o preço estipulado pela biografia de determinado artista se dá como um acordo entre

diferentes galerias. Em meio a esse arcabouço, uma prática corrente entre os colecionadores é o de visitação dos ateliês dos artistas aos quais por um acaso se interessem. O papel do comerciante é, portanto, intermediário. A galeria funciona como uma barreira entre artista e colecionador, garantindo a integridade do artista como indivíduo puro e do colecionador como mecenas nobre.

No campo da Arte, somos pautados por elos sociais de galerias e colecionadores, formando uma instituição que em muito se afasta de um espaço democrático. A precificação de uma obra de arte é um ato significativo, faz parte de um sistema simbólico onde são estabelecidos uma rede de significados. Formam-se esquemas mentais compostos nesse ínterim, onde associações cognitivas são construídas através da qualidade, reputação e status dos envolvidos. Concluimos que o preço e o mercado da arte são afirmadores de identidades, confirmando hierarquias entre o sistema artista-comerciante-colecionador. O artista manifesta sua biografia, o comerciante acata sua expressão estética, o colecionador confirma seu local heróico no discurso como mecenas. Neste sistema, o olhar estético se desloca do artista para o galerista, existindo na prática corrente mesmo a subdivisão do diretor de arte anterior ao comerciante. Cabe a nós o reconhecimento institucional, este que influencia a forma como um público percebe um trabalho, consagrando-o ou não.

Até o momento investigamos a estrutura socioeconômica em que nos inserimos a partir do mercado primário, mas continuamos sem nos aperceber em que ponto nos inserimos enquanto educadores. Sabemos somente que, em grande parte, ignoramos o mercado da arte. Ele é para nossos pares uma espécie de sacrilégio, algo que não deve adentrar a sala de aula. Mas, ainda não verificamos até que ponto nossa razão prática incorpora tanto o neoliberalismo quanto o comércio da arte.

Na tentativa de elucidar nossa questão, vamos analisar três pesquisas acerca do mercado de arte. São elas a pesquisa internacional do Art Basel & UBS Survey of Global Collecting de 2022, cruzada com o ano de 2024 visando desdobramentos com relação ao mercado brasileiro. Bem como devemos analisar a Pesquisa Setorial do Mercado de Arte ABACT de 2024. Assim, podemos derivar algumas considerações acerca de nosso próprio campo e como a educação de artes se relaciona com o mercado.

O trabalho da pesquisa produzida pelo Art Basel & UBS Survey, reconhece os grandes compradores globais do mercado de Artes. Apontam como se comportam e o direcionamento global dos principais colecionadores, indo desde os mais abastados até os menos abastados. São divisões feitas a partir das transferências e aquisições das principais galerias globais, balizando sua pesquisa pelas informações fornecidas por diferentes localizações geográficas do globo. Todavia, fica evidente que mesmo a se considerar o comércio global de galerias, os sujeitos mais significativos do mercado transnacionais são os bilionários. Estes que direcionam o mercado das principais galerias.

Tanto na pesquisa de 2022, quanto na pesquisa de 2024, somos levados a conclusão de que o mercado brasileiro internacional é reduzido a tão somente uma localidade: a cidade de São Paulo. Também podemos observar que houve um deslocamento de interesses no mercado global com relação ao caso brasileiro. Na primeira pesquisa, do ano de 2022, o perfil do mercado brasileiro é pautado na aquisição de obras de artistas já consagrados, em sua maioria estrangeiros. Fato esse que se altera na pesquisa de 2024, onde o Brasil passa a ser um dos maiores compradores de seu mercado interno.

Outro fato importante passa pelo movimento pós-pandêmico, que em muito influen-

ciou a aquisição de obras de arte digitais, sendo aferível que este tipo de aquisição aumentou de maneira significativa, se mantendo em crescimento relativo até a pesquisa de 2024. No mercado brasileiro, o ano de 2022 do mercado internacional de NFT (token não fungível) é dominado tanto em compras quanto em vendas pelo mercado de arte brasileiro. Este fato é significativo para as questões levantadas mesmo no presente congresso, haja vista a influência exercida das mudanças de conjuntura atuais. A preocupação do mercado não mais se dá a partir da reprodução, mas com a possibilidade de aferir exclusividade a determinada mercadoria. Fato esse que está em perfeito acordo com a lógica atomista neoliberal, onde a exclusividade do indivíduo suplanta qualquer tipo de manifestação crítica coletiva.

Neste sentido, a pesquisa de 2024 da Art Basel & UBS Survey é elucidativa. Não tanto no que concerne ao aumento do mercado interno brasileiro, mas principalmente no que já é descrito como “a grande transferência”. O perfil dos novos colecionadores passa por mudanças drásticas. Antigos colecionadores de importância central estão próximos do fim de suas respectivas expectativas de vida. Passamos por um momento onde é muito possível que estes novos colecionadores tomem de herança uma miríade de trabalhos e obras, não sendo absurdo imaginarmos que de alguma maneira o campo da arte busque novos olhares estéticos.

Temos uma nova geração, essa formada já na concepção de ensino que temos na contemporaneidade. Novos colecionadores do topo da hierarquia do colecionismo mundial, possuem novas diretrizes e palavras de ordem. Buscam eles a mesma finalidade que a buscada no ano de 2022, porém, não mais através da escassez digital proporcionada pelos NFT's. De acordo com a pesquisa do ano de 2024, a palavra de ordem do grande capital é experiência.

Colocando em perspectiva a lógica do neoliberalismo e do livre-comércio, a afirmação da experiência como dispositivo de apreciação estética é particularmente sofisticada e consequente. A experiência, na lógica neoliberal, é uma forma de tornar determinado evento ou produto artístico em algo único a cada sujeito individual. Ele reduz a apreciação coletiva ao julgamento individual, enaltecendo mesmo a capacidade julgadora daquele que aprecia, ele corrobora com a biografia do indivíduo mesmo em detrimento da própria obra por este adquirida ou mesmo apreciada. A experiência parte de liberdades individuais, propondo uma ética em si mesma, um contrato daquele que adquire a experiência com suas relações com o mercado. Seguindo essas premissas e direcionamento de mercado ao qual nos encontramos, a liberdade de consumo se tornou um estilo de vida, modos de enaltecer a experiência individual ao qual produz a escassez necessária para o mercado e para a distinção dos colecionadores mais influentes.

Por fim, proponho um exercício a partir da pesquisa setorial ABACT 2024. Iniciamos com uma informação promissora de que o mercado brasileiro está em alta de 21% de 2022 a 2023, atingindo um valor aproximado de R\$2,9 bilhões - inferior ao período pré-pandêmico. Em média, nas galerias contempladas pela pesquisa, em média as galerias representam 27 artistas. Dos artistas representados, 63% são de homens, 35% são de mulheres, 2% se identificando como não-binários (o que mesmo representando a média nacional de identificação não-binária, denota uma falta de representatividade em diversas galerias pesquisadas).

Em sua folha de pagamento, 48% das receitas são destinadas à representação em feiras - com predomínio latente da SP-ARTE. As receitas das galerias brasileiras são constituídas por três artistas mais vendidos e correspondem a cerca de 51% das receitas. Dentre as obras, as vendas de obras de até R\$50 mil representam cerca de 59% das receitas, onde 9% das

vendas correspondem a obras acima de R\$300 mil. Em média, as galerias de faturamento de 5 milhões de reais possuem 73 clientes únicos, enquanto as galerias de até 50 milhões de reais possuem 248 clientes. As vendas presenciais correspondem a 48% das transações e as feiras representam 25%. Todavia, o mercado que mais cresce é o on-line, indo de 8% no ano de 2018, para 20% em 2023. Entre 2019 a 2022, houve um aumento de 41% de CNPJs vinculados ao código de artistas e pequenas empresas de comércio de arte. Representando um aumento na tendência de formalização profissional, na mesma medida em que denota uma visão empreendedora - o indivíduo torna-se uma empresa individual.

Na conjuntura atual a valorização do dólar em relação ao real aumentou as receitas de comércio de exportação, na mesma medida em torna difícil a participação brasileira no mercado internacional. O que pode explicar a nova tendência de comércio interno do mercado da arte brasileira. Dentre este comércio, o mercado primário é bem localizado. 68% das galerias de arte contemporânea, o mercado primário no Brasil, se encontram no Estado de São Paulo. Do restante, 14% se encontram no Rio de Janeiro, os outros 18% pulverizados por todos os demais Estados.

Dentre as galerias pesquisadas, 14% alegam trabalhar com arte moderna (mercado secundário), apenas 1% representando peças de design, sendo o restante voltado à arte contemporânea. A pesquisa ABACT demonstra uma adesão geral a pautas que abordam a diversidade, com foco em artistas afrodescendentes, indígenas, mulheres e LGBTQIAPN+. Na mesma medida em que pautas representativas evoluem, o mercado se direciona a influência da arte e tecnologia, com destaque a trabalhos produzidos por inteligência artificial e sustentabilidade ecológica.

A reflexão aqui proposta, parte de nos colocarmos em relação ao que é apresentado nos levantamentos de mercado aqui apresentados. Não pretendo com isso extrair conclusão alguma, cabe a nós, enquanto coletividade, pensarmos nossa própria prática enquanto docentes e educadores do campo da Arte. Se com isso somos obrigados a admitir nossa adesão ao mercado da arte, não me cabe resposta individual. Caso almejamos alijar o que de nós representa este terreno infértil do neoliberalismo, só o conseguiremos pela reflexão em seu sentido oposto: o coletivo.

REFERÊNCIAS

APPADURAI, Arjun (org). A vida social das coisas: as mercadorias sob uma perspectiva cultural. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2008

BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas, Papyrus, 2011. DU

RAND, José Carlos. Arte, Privilégio e Distinção: artes plásticas, arquitetura e classe dirigente no Brasil, 1855/1985. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1989

ELIAS, Norbert. O processo civilizador, volume 1: uma história dos costumes. Rio de Janeiro, Zahar, 2011.

FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

HARVEY, David. A brief history of Neoliberalism. USA: Oxford University Press, 2005. MARX, Karl. O capital: crítica da economia política: livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo; Boitempo, 2023.

MCANDREW, Clare. "The Art Basel and UBS Survey of Global Collecting in 2024." Edited by Jeni. Zurich, Switzerland: Art Basel and UBS, 2024.

MCANDREW, Clare. "The Art Basel and UBS Survey of Global Collecting in 2023." Edited by Jeni. Zurich, Switzerland: Art Basel and UBS, 2023.

MOULIN, Raymonde. L'artiste, l'institution et le marché. Paris, Flammarion, 1992. TICOU-LAT, Fernando. Pesquisa setorial do mercado de arte no Brasil 2024 [livro eletrônico] / Fernando Ticoulat. São Paulo : Act Editora, 2024.



A RESPONSABILIDADE DE ARTISTAS E EDUCADORES EM UM CONTEXTO EM TRANSFORMAÇÃO

Thais Passos Wagner¹

Resumo: O mundo contemporâneo atravessa profundas transformações sociais, culturais e ambientais. A sociedade capitalista, movida pela busca de desenvolvimento tecnológico e acumulação de riquezas, traz consigo benefícios inegáveis, mas também impactos alarmantes à sobrevivência humana e ao equilíbrio ambiental. Nesse contexto, arte e educação surgem como agentes centrais na problematização das crises emergentes. Este trabalho discute como artistas e educadores vêm atuando de forma crítica e transformadora frente às demandas sociais, econômicas e ecológicas do mundo atual, destacando abordagens pedagógicas e artísticas que propõem novos modos de pensar, agir e resistir.

Palavras-chave: Arte. Educação. Sustentabilidade. Crítica social. Transformação.

Abstract: The contemporary world is undergoing profound social, cultural, and environmental transformations. Capitalist society, driven by the pursuit of technological development and wealth accumulation, has brought undeniable benefits but also alarming impacts on human survival and environmental balance. In this context, art and education emerge as central agents in problematizing the crises at hand. This work discusses how artists and educators have critically and transformatively responded to the current social, economic, and ecological demands, highlighting pedagogical and artistic approaches that propose new ways of thinking, acting, and resisting.

Keywords: Art. Education. Sustainability. Social critique. Transformation.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos um tempo de mudanças intensas e velozes, impulsionadas por transformações nas esferas social, cultural e ambiental. Embora os avanços tecnológicos proporcionem conquistas significativas, também promovem desequilíbrios que comprometem o futuro das próximas gerações. Nesse panorama, a arte e a educação se tornam pilares fundamentais para repensar as relações humanas, sociais e com a natureza, e emergem como agentes cruciais para problematizar e refletir sobre as dinâmicas de um mundo atravessado por

¹ Mestranda da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Educação (FACED), e-mail: thaiswagnerom@gmail.com

crises que envolvem sujeitos e urgências diversas. Sob esse contexto, evidencia-se a relevância da atuação engajada de professores. Estes como mediadores para além de conteúdos programáticos de suas matérias.

José Carlos Libâneo (2013), destaca que o ensino não é apenas transmissão de conteúdos, mas um processo intencional que envolve planejamento, mediação e avaliação. Ele enfatiza que os objetivos educacionais devem estar articulados com os conteúdos e os métodos de ensino, formando uma unidade coerente que favoreça a aprendizagem significativa. Além disso, o autor discute a importância de o professor compreender o contexto social e cultural dos alunos, adaptando suas estratégias para promover uma educação crítica e transformadora. Libâneo também sugere que o ensino deve estimular a autonomia intelectual e o pensamento reflexivo dos estudantes.

2 ARTE E EDUCAÇÃO: POTENCIAIS PARA A CRÍTICA

Historicamente, a arte atua como espelho das contradições sociais e ferramenta de denúncia. Ao lado dela, a educação crítica forma sujeitos capazes de compreender e transformar realidades. Atualmente, temas como justiça social, inclusão, diversidade e sustentabilidade emergem nas práticas pedagógicas e artísticas, com metodologias voltadas ao pensamento crítico, à empatia e à colaboração. Artistas e educadores têm desempenhado papéis essenciais no questionamento das transformações impostas pelo capitalismo. A educação, quando crítica e contextualizada, tem o poder de formar indivíduos capazes de não apenas compreender as estruturas que sustentam as desigualdades, mas também agir para transformá-las.

Nos últimos anos, temas como sustentabilidade, justiça social, inclusão e diversidade têm sido explorados com maior intensidade tanto nas práticas artísticas quanto nos currículos educacionais. Artistas têm utilizado sua produção para abordar questões como a degradação ambiental, a exploração de recursos e a alienação promovida pelas redes sociais. Educadores, por sua vez, têm se apropriado de metodologias que incentivam o pensamento crítico, a empatia e a colaboração, em oposição à lógica competitiva e individualista dominante.

3 OS IMPACTOS DO CAPITALISMO E DO DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO

O avanço da tecnologia e a corrida por inovações mudaram drasticamente o modo de vida das pessoas. A vida "instagramável", pautada pela exibição de momentos perfeitos nas redes sociais, reforça uma cultura de superficialidade e consumo exacerbado. Enquanto poucos acumulam riquezas e poder, muitos são relegados à margem, vivendo em condições de vulnerabilidade. Além disso, o ritmo acelerado de exploração dos recursos naturais ameaça a sobrevivência das futuras gerações.

Artistas têm respondido a esses desafios de maneira criativa e contundente. Por meio de instalações interativas, performances, filmes e outras mídias, têm explorado o impacto do consumismo, da alienação digital e da desigualdade econômica. Muitos optaram por trabalhar com materiais reciclados ou criar obras que dialogam diretamente com a natureza, destacando a necessidade de uma relação mais harmoniosa entre humanos e o meio

ambiente.

Na educação, os desafios são igualmente significativos. Como formar cidadãos críticos em um mundo onde o acesso à informação é vasto, mas frequentemente superficial? Como ensinar responsabilidade ambiental em um sistema que ainda valoriza o crescimento econômico acima da sustentabilidade? Essas são perguntas que têm permeado os debates educacionais e impulsionado uma busca por práticas pedagógicas que integrem questões ambientais e sociais aos processos de ensino-aprendizagem.

4 A OCUPAÇÃO DE TERRITÓRIOS E A QUESTÃO AMBIENTAL

Um dos aspectos mais críticos das transformações atuais é a ocupação indiscriminada de territórios, que frequentemente resulta em conflitos sociais e degradação ambiental. Povos indígenas, comunidades tradicionais e pequenos agricultores têm sido desproporcionalmente afetados pela expansão de grandes empreendimentos, como mineração, agronegócio e urbanização descontrolada.

Nesse cenário, a arte e a educação podem atuar como vozes de resistência e visibilidade. Artistas têm incorporado narrativas de comunidades marginalizadas em suas obras, enquanto educadores trabalham para incluir essas perspectivas nos processos educativos. A ideia de fomentar um senso de pertencimento e responsabilidade coletiva, enfatiza a interconexão entre todos os seres vivos e o meio ambiente.

5 DESAFIOS E CAMINHOS POSSÍVEIS

Tanto na arte quanto na educação, os desafios são imensos. O financiamento para projetos críticos e transformadores é limitado, enquanto as políticas públicas muitas vezes priorizam interesses econômicos em detrimento das necessidades humanas e ambientais. No entanto, é justamente em tempos de crise que a criatividade e a inovação se tornam mais urgentes.

Algumas abordagens promissoras poderiam amenizar os conflitos e gerar diálogos profícuos entre todas as "partes" e seus contextos específicos, ao mesmo tempo que une as singularidades fortalecendo o máximo de "vozes", favorecendo uma riqueza de inferências e cosmovisões. É possível incluir entre as abordagens, a) as parcerias interdisciplinares com a colaboração entre artistas, educadores, cientistas e ativistas que possam gerar soluções integradas para os problemas contemporâneos; b) o uso consciente da tecnologia: em vez de apenas criticar as redes sociais e outros avanços tecnológicos, é possível usá-los como ferramentas para promover debates e engajamento comunitário; c) a valorização de saberes ancestrais: podendo incorporar conhecimentos tradicionais e práticas culturais de comunidades indígenas e locais com a possibilidade de oferecer alternativas sustentáveis e respeitadas diante da lógica capitalista; d) educação para a sustentabilidade: inserindo temas como mudanças climáticas, ética ambiental e consumo consciente no currículo escolar, preparando as novas gerações para enfrentar os desafios globais nos âmbitos sociais e culturais; e) a educação dos sentidos: oportunizando experiências nas dimensões estéticas de ver o mundo e atuar nele.

Acredito que a união dessas abordagens com fins educativos e regido sob as perspectivas emancipacionistas, com debates e discussões coletivas e colaborativas de maneira

interdisciplinar e sob contextos diversos e específicos, impulsionariam grandes possibilidades de formação de uma rede ou comunidade ativa de produção e ações artísticas pedagógicas com grande potencial.

6 INICIATIVAS QUE ENSINAM

A professora Cristina D'Ávila é uma referência na área de didática e formação docente, e suas abordagens pedagógicas se destacam por integrar sensibilidade, criatividade e rigor acadêmico. Ela defende a mediação docente e a prática pedagógica reflexiva como uma proposta que enfatiza o papel ativo do professor como mediador do conhecimento, promovendo uma prática pedagógica crítica, sensível e situada. Sobre a dicotomia entre razão e sensibilidade, ela propõe métodos e técnicas de ensino que rompam essa disputa, valorizando a experiência estética e afetiva no processo de ensino aprendizagem. A formação docente continuada e colaborativa é para D'Ávila de suma importância. Sua perspectiva defende a formação de professores como um processo contínuo, e que deve ser coletivo e autoral. Podendo ser, muitas vezes desenvolvido em espaços como os ateliês didáticos, que ela mesma coordena na UFBA. A Didática universitária e a inovação pedagógica são focos em sua atuação docente e científica. Sempre atuando fortemente na formação de docentes do ensino superior, propondo metodologias ativas, uso criativo de tecnologias e práticas interdisciplinares.

O Ateliê Didático criado por Cristina D'Ávila é um espaço-laboratório de investigação, formação e produção de materiais pedagógicos, especialmente voltado para a educação infantil e os anos iniciais do Fundamental. Inicialmente focado em práticas de alfabetização e letramento que dialogam com arte, jogo e literatura. E com ênfase na formação continuada de professores em procedimentos criativos e reflexivos.

Funciona como um “workshop permanente” com teorias didáticas e metodologias ativas pensadas, testadas em pequenos grupos e depois traduzidas em publicações, oficinas e recursos (apostilas, vídeos, jogos e kits lúdicos). Sua origem e trajetória no contexto institucional vincula-se ao NUFAP (Núcleo de Formação e Assessoria Pedagógica) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Nasceu da demanda por um espaço que unisse pesquisa acadêmica e intervenção prática em sala de aula, superando o modelo estritamente teórico. Seu marco inicial dos anos 2000, quando Cristina D'Ávila consolidava seu doutorado em Educação na UFBA. A ideia de “ateliê” veio da tradição artística (atelier) ou sentido francês “lugar de criação”, trazendo ao campo da didática o conceito de experimento coletivo e produção de sentido a partir da escuta ativa sensível de todos(as) envolvidos(as). D'Ávila (2022, p 142) propõe:

uma abordagem complexa que ultrapassa os sentidos limitados do pensamento racionalista instrumental (...) e é salutar compreendermos o entendimento de formação como ação intercompreensiva e intercristica, pela qual os diálogos construídos entre educadores corroboram o próprio processo formativo, transformando o pensar e transmutando os saberes sobre práticas pedagógicas envolvidas.

Suas referências teóricas são apoiadas pela Pedagogia Crítica de Paulo Freire. Esta perspectiva ancora sua proposta, e principalmente, nas dimensões da valorização da me-

dição do educador e da escuta atenta ao contexto dos estudantes(alunos). Outra abordagem constituinte de sua proposta é a Ludopedagogia e Arte-Educação, inspirações em estudiosos como Miguel Arroyo e Lois Hetland, que defendem o brincar e a criação como caminhos para o conhecimento. O desenvolvimento e expansão do Atelier parte de 2005 em diante, quando o ateliê passou a oferecer cursos abertos e in company para escolas públicas e privadas, oficinas temáticas (leitura dramatizada, construção de jogos didáticos, feiras literárias) e publicações periódicas (séries de apostilas e o “Cardápio Pedagógico”). Em 2019–2021, sob sua coordenação, o NUFAP unificou ateliês regionais em um programa integrado de formação continuada, fortalecendo a articulação entre teoria e prática nos territórios educacionais da Bahia. Esse movimento ampliou o alcance do Ateliê Didático, promovendo intercâmbios entre educadores, pesquisadores e comunidades escolares, com foco na valorização das culturas locais e na escuta das infâncias.

Durante esse período, o Ateliê também intensificou sua atuação digital, criando plataformas de compartilhamento de experiências pedagógicas, vídeos formativos e fóruns de discussão. A pandemia de COVID-19 impulsionou ainda mais essa presença online, com a oferta de cursos remotos e a produção de materiais acessíveis para professores em diferentes contextos.

Hoje, o Ateliê Didático é reconhecido como um polo de inovação pedagógica, que inspira práticas educativas sensíveis, criativas e comprometidas com a transformação social. Sua proposta continua em constante reinvenção, acompanhando os desafios contemporâneos da educação e reafirmando o papel do educador como sujeito criador de sentidos.

7 POR QUE FAZ DIFERENÇA O ATELIÊ DE D'ÁVILA E COMO PODERIA SER UMA PROPOSTA INTERESSANTE PARA ARTE-EDUCADORES?

- Porque proporciona ao professor vivências práticas contínuas antes de levar atividades à sala de aula.
- Porque gera materiais “testados” em campo, com relatos reais de “aplicação”.
- Porque constitui uma rede ou comunidade colaborativa presencial e virtualmente, onde educadores compartilham desafios e possibilidades criativas (soluções). Apoiando-se na concepção principal, de ser uma proposta vivencial, contínua e colaborativa, visiona uma adaptação e atualização para o campo da arte educação com licenciandos ou docentes das linguagens artísticas diversas como sujeitos.
- Porque oportuniza encontros implicados na escuta ativa e sensível visando reflexões críticas e propositivas de demandas e contextos diversos frente às transformações e mudanças hodiernas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ao unir arte, educação e compromisso ético com a vida, é possível vislumbrar práticas emancipatórias que fomentam o senso crítico, o pertencimento e a ação coletiva. A potência dessas iniciativas se expressa na criação de comunidades de aprendizagem e resistência,

comprometidas com a construção de um mundo mais justo, sensível e sustentável.

A arte e a educação são pilares fundamentais para enfrentar as instabilidades e crises nocivas que as mudanças podem gerar nos âmbitos sociais, culturais e ambientais, e que acabam moldando o presente e o futuro em nossa sociedade. Ao problematizar as contradições da sociedade capitalista, questionar os custos do desenvolvimento tecnológico e propor alternativas criativas coletivamente, artistas e educadores desempenham um papel essencial na construção de um mundo mais justo, inclusivo e sustentável. Apesar das dificuldades, o potencial transformador dessas áreas permanece um farol de esperança em tempos de incerteza. Juntos somos mais fortes!

REFERÊNCIAS

D'ÁVILA, Cristina. Didática sensível: contribuição para a didática na educação superior. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

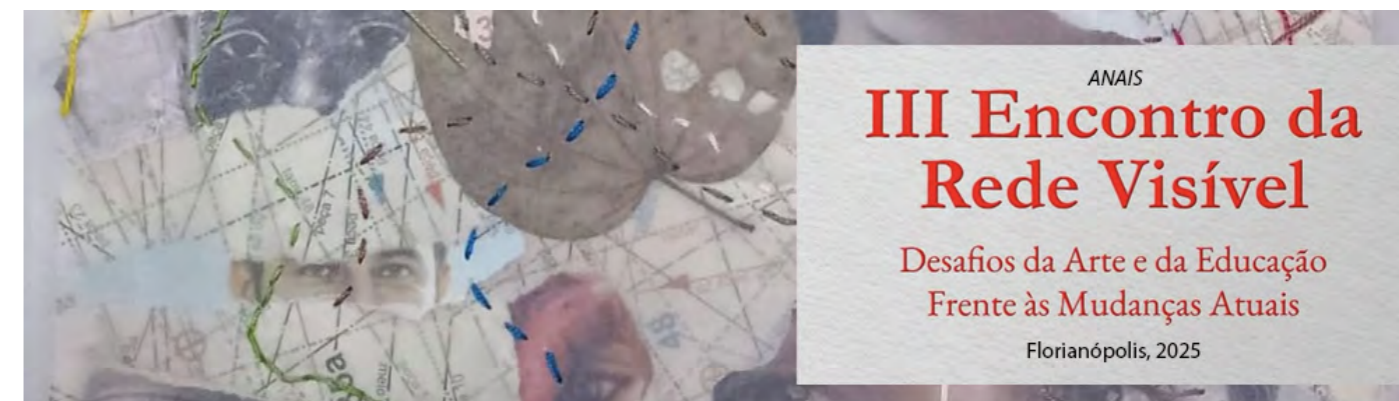
LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Magistério – 2º grau. Série Formação do Professor).

D'ÁVILA, Cristina Maria Teixeira. "Trajetória acadêmica, áreas de atuação e projetos coordenados, incluindo os ateliês didáticos." Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://ppge.ufba.br/cristina-davila>. Acesso em: 30 jun. 2025².

D'ÁVILA, C. M.; A prática docente universitária: experiências de ludicidade com abordagem sensível. *Pesquiseduca*, v. X, n. Y, p. pp–pp, ano. Disponível em: <https://pesquiseduca.ufba.br/artigo-ludicidade>. Acesso em: 30 jun. 2025.

NUFAP/UFBA NÚCLEO DE FORMAÇÃO E ASSESSORIA PEDAGÓGICA – NUFAP. "O papel do núcleo na formação docente e o Ateliê Didático." Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://nufap.ufba.br/atelie-didatico>. Acesso em: 30 jun. 2025.

² Grande parte das informações compartilhadas sobre a professora Cristina D'Ávila e o Ateliê Didático estão alinhadas com o que é divulgado em fontes institucionais e acadêmicas.



ENTRE O CONSENSO E A COERÇÃO: O NOVO ENSINO MÉDIO E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM ARTES

*Brenda Christine Figueira Pettirini*¹

Resumo: O artigo analisa a relação entre Estado, políticas públicas e a reforma do Novo Ensino Médio (NEM), com foco nos professores de artes da rede estadual de Florianópolis. Com base na teoria de Gramsci e no materialismo histórico-dialético, identifica-se a reforma como parte de um projeto hegemônico do capital, que transforma a educação em instrumento de consenso e controle social. A pesquisa, ainda em andamento e baseada até o momento em revisão teórica, aponta indícios de precarização do trabalho docente e redução da autonomia pedagógica. Observa-se que o NEM tende a alinhar a formação juvenil às demandas do mercado, desvalorizando disciplinas críticas e intensificando a mercantilização da educação.

Palavras-chave: Ensino médio; Professores de Artes; Hegemonia; Políticas públicas.

Abstract: This article analyzes the relationship between the State, public policies, and the reform of the New High School (NEM), focusing on arts teachers in the state education network of Florianópolis. Based on Gramsci's theory and historical-dialectical materialism, the reform is identified as part of a hegemonic project of capital, transforming education into an instrument of consensus and social control. The research, which is still in progress and currently grounded in theoretical review, points to signs of the precarization of teaching work and the reduction of pedagogical autonomy. It is observed that the NEM tends to align youth education with market demands, devaluing critical subjects and intensifying the commodification of education.

Keywords: High school; Arts teachers; Hegemony; Public policies.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a relação entre Estado, políticas públicas e a reforma do Novo Ensino Médio (NEM), com um enfoque específico nos professores de artes que atuam nesse nível de ensino em Florianópolis na rede estadual de educação. A pesquisa parte da análise do papel do Estado na sociedade capitalista, compreendendo-o como um aparelho que atua na manutenção da classe dominante e exerce controle por meio da violência e do consenso. A reforma do NEM, é central nesse debate, já que a política do ensino médio é a que mais abrange jovens no Brasil, e a reforma em questão promove uma reestruturação

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

que alinha a formação da juventude aos interesses do capital. Nesse contexto, a pesquisa busca compreender como a hegemonia, conceito central na teoria de Gramsci, se manifesta no projeto educacional do NEM.

METODOLOGIA

A pesquisa, que está em andamento e integra o projeto de dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC, combina elementos de pesquisa bibliográfica e de campo. A revisão bibliográfica contempla autores como Lênin (2007), Engels (2019), Gramsci (2014) e Leher (2021), que oferecem fundamentos teóricos para analisar o papel do Estado e as políticas públicas relacionadas ao Novo Ensino Médio. A etapa de campo, ainda não realizada, prevê a realização de entrevistas com professores de artes do ensino médio da rede estadual de Florianópolis, com o objetivo de compreender suas condições de trabalho, percepções sobre a reforma do NEM e os impactos em sua prática docente. A investigação está ancorada no método do materialismo histórico-dialético. Este trabalho está ancorado ao método de análise do materialismo histórico-dialético, que permite compreender as relações sociais e históricas, interpretando a realidade em sua totalidade. A partir do materialismo histórico-dialético, entende-se que as transformações sociais, políticas e econômicas resultam de conflitos e contradições entre as classes sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para iniciar essa discussão é necessário partir de um entendimento sobre o Estado. De acordo com Lenin (2007), diferentemente das ideias iluministas, que compreendem o Estado como um administrador imparcial, ele é um aparelho que oprime por meio da violência. O nascimento do Estado é resultado da divisão social do trabalho, que deixa de ser rudimentar nesse contexto. A teoria do Estado, por sua vez, tem o papel de justificar o modo de produção capitalista, os privilégios sociais e a existência de exploração. Como afirma Engels (2019), o Estado é um produto da sociedade em um determinado grau de desenvolvimento. Nesse ponto, os conflitos entre seus setores atingem tal intensidade que o surgimento de um organismo regulador das classes se torna quase inevitável. O que evidencia a constante disputa de interesses de classe que permeia a sociedade. Lênin (2007, p. 3) auxilia tal compreensão ao afirmar que:

O Estado é o produto e a manifestação do caráter inconciliável das contradições de classe. O Estado surge precisamente onde, quando e na medida em que as contradições de classe objectivamente não podem ser conciliadas. E inversamente: a existência do Estado prova que as contradições de classe são inconciliáveis.

A classe dominante, para manter seu poder e seus privilégios, precisa de um aparato coercitivo, que é o Estado, para reprimir a classe dominada e impedir que ela se organize e lute por seus interesses. Tal afirmação leva a compreender que o Estado se configura como um instrumento que perpetua a manutenção da classe dominante, exercendo seu controle por meio da violência e do consenso (Gramsci, 2014). Para Gramsci, o conceito de Estado é ampliado ao incorporar elementos da sociedade civil como instrumentos de hegemonia.

Nesse contexto, o Estado moderno é concebido como um espaço de disputa e de formação de novas hegemonias de classe. Hegemonia para Gramsci (2014) consiste em exercer poder de modo que, entre as diferentes posições e interesses nos grupos sociais, os de um grupo se tornem predominantes, então, nas relações entre interesses divergentes e antagônicos, fazer com que os de um grupo prevaleçam sobre os dos demais. Gramsci identifica duas formas principais de exercer hegemonia: a coerção, que é o uso direto da violência pelo aparato repressivo do Estado, e o consenso, que tem como base o consentimento, ou seja, a aceitação do poder do outro em detrimento dos próprios interesses.

Para que esse convencimento ocorra, é necessária uma formação ideológica, que apresente interesses particulares como se fossem universais. A criação dessa hegemonia requer o uso de aparelhos ideológicos e um amplo processo de educação que socializa e herda uma compreensão moldada de forma a ocultar a realidade. Esses aparelhos devem operar no âmbito privado, não sendo públicos.

Ao ampliar nossa compreensão sobre o Estado, podemos analisar suas relações com a educação dentro do contexto do atual modo de produção. Leher (2021) destaca que, no Brasil, a educação é tratada como serviço, favorecendo o setor privado. O Estado, nesse processo, funcionaliza sua ação para atender os interesses do grande capital. Grandes corporações, beneficiadas por incentivos estatais, ganham espaço no mercado educacional, atuando em nichos financiados pelo próprio Estado em uma dinâmica de mercantilização da educação, concentrando benefícios no grande capital, com o Estado, em sua estrutura ampla, operando como facilitador. Nesse contexto, as reformas tornam-se instrumentos essenciais para consolidar esse processo.

Leher (2021) oferece elementos fundamentais para conectar a reforma administrativa à reforma do Novo Ensino Médio, podendo-se pensar nas condições de trabalho dos professores nesse contexto. A relação entre a mercantilização da educação e a reforma administrativa no Brasil é profunda, pois ambas refletem um projeto mais amplo de redução do papel do Estado nos direitos sociais, transferindo responsabilidades para o setor privado e subordinando políticas públicas aos interesses do mercado. A reforma administrativa, como a PEC 32, visa reformular a estrutura do serviço público, limitando a estabilidade dos servidores, flexibilizando contratações e abrindo espaço para o setor privado em funções antes exclusivas do Estado.

Uma reforma na educação exigiu, portanto, uma reforma administrativa, preparando o terreno para uma educação mais subordinada aos interesses do capital. A reforma administrativa, ao redefinir a organização do Estado e seus servidores, cria um ambiente mais propício para que a educação, sob novas condições, atenda a essas demandas. Neste cenário, a reforma do ensino médio no Brasil reflete uma educação moldada pelo capital, buscando consenso entre jovens trabalhadores para atender às demandas do mercado. A educação, nesse contexto, forma uma visão de mundo que favorece interesses específicos, apresentados como universais. No projeto educacional do capital, a hegemonia se constroi pela redução de disciplinas críticas e inserção de competências socioemocionais, visando um trabalhador flexível e adaptável. A hegemonia, para se manter, necessita de um aparato ideológico que socialize os indivíduos em uma compreensão que oculta as contradições da realidade social e econômica.

Falar de formação de jovens é falar de ensino médio. A política educacional do ensino médio é a que mais abrange jovens no Brasil. E essa reforma passa por uma reforma estrutu-

ral que alinha o projeto de formação da juventude aos interesses do capital e atende as transformações do mundo do trabalho, partindo da compreensão de que o trabalhador é essencial para o desenvolvimento econômico do país e para o controle da sociabilidade em todas as dimensões humanas. Trata-se de um projeto educacional orientado pelo capital, no qual o Estado age para gerar consenso entre os jovens trabalhadores. A reforma do ensino médio reduz a carga horária de conteúdo científico e insere competências socioemocionais, como o controle da juventude por meio do "projeto de vida" e da formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Então, falamos de um projeto de educação que prepara o jovem para ser flexível e adaptável a um mercado de trabalho cada vez mais flexível e instável.

O princípio de que a formação deve proporcionar condições mínimas para que o indivíduo domine conhecimentos específicos necessários para desempenhar seu trabalho também impacta as condições de trabalho e a formação dos professores. Esse modelo de formação, voltado para atender às exigências do mercado, altera profundamente o trabalho docente, restringindo sua autonomia pedagógica e limitando sua prática a uma visão técnica e instrumental, em detrimento de uma abordagem mais crítica e reflexiva.

Nesse contexto, o estudo de Fonseca da Silva (2022) sobre o perfil dos professores de arte no Brasil evidencia que as condições de trabalho são precárias, agravadas pela pandemia, especialmente pela falta de infraestrutura pedagógica e pela formação apressada no uso de tecnologias digitais. A análise dessas condições é crucial para que os professores possam se organizar enquanto categoria e compreender melhor a realidade que enfrentam no cotidiano escolar.

Ao refletir sobre a função social da arte na formação humana, é possível aprofundar esse debate. De acordo com Lukács (2006), a arte, assim como a ciência, emerge da necessidade humana de interpretar o mundo: construímos em nossa mente reflexos do que ocorre fora dela. No cotidiano, há uma forma de reflexão imediata sobre a realidade objetiva. No entanto, dessa experiência cotidiana, emergem formas mais elaboradas de reflexo: a científica e a artística. Ambas se originam desse fluxo cotidiano, enriquecem-se por meio da abstração e da mediação conceitual, e posteriormente retornam ao curso da vida prática. Esse movimento pode ser exemplificado pelo desenvolvimento científico: a conjuntura social pode limitar seu avanço, como ocorreu com Arquimedes na Grécia Antiga, onde as condições históricas não permitiram o pleno desenvolvimento de suas descobertas.

O ser humano se enriquece ao entrar nesse fluxo de produção e recepção artística, tal como na metáfora do rio: a arte se desprende da cotidianidade, se aprofunda, se elabora e retorna a ela transformada. No entanto, o ser humano, como ser da prática, ainda possui poucas mediações em sua relação com o mundo. Para que a arte cumpra seu papel emancipatório, é necessário que essa passagem se torne mais mediada, permitindo um enriquecimento do pensamento e da sensibilidade.

Contudo, na sociedade capitalista, o ser humano é portador de uma mercadoria específica: o trabalho. Ainda assim, carrega consigo a riqueza produzida pela humanidade ao longo da história. A arte, ao refletir e transformar essa riqueza cultural e emocional, torna-se um instrumento poderoso para a humanização e para a ampliação da consciência histórica e social.

Entretanto, a política educacional do Brasil, especialmente no que diz respeito ao ensino médio, está sendo moldada por medidas e reformas que buscam se alinhar com as mudanças no mundo do trabalho e atender às necessidades do capital. Uma dessas abordagens

é a chamada pedagogia das competências, que enfatiza o desenvolvimento de habilidades práticas e conhecimentos específicos para preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Essa abordagem não é nova e pode ser vista como um retorno a princípios que já estavam presentes em documentos e reformas curriculares dos anos 1990 (ZANK; MALANCHEN, 2020).

O paradigma educacional adotado pelo Estado brasileiro historicamente tem sido caracterizado pela separação entre a formação completa do indivíduo e a formação técnica, persistindo mesmo após a proposta de rearticulação entre ensino médio e profissional durante o governo Lula, conforme estabelecido no Decreto 5154/04. Esse paradigma se manifesta através do currículo baseado em competências, que limita a compreensão dos conteúdos à sua aplicabilidade imediata. Ambas as abordagens enfatizam um suposto excesso de conteúdo no currículo, propondo dar mais autonomia aos estudantes para adaptarem seus estudos às suas necessidades individuais — o que, na prática, serve como estratégia para reduzir o conteúdo formativo dos currículos escolares e minar a capacidade de análise crítica e criativa nas escolas. As propostas dominantes para o ensino médio buscam desvalorizar o conhecimento científico, limitando-o à formação técnica e flexibilizando-o de acordo com as demandas locais dos setores produtivos.

Diante desse cenário, esta pesquisa em andamento tem como objetivo problematizar o perfil dos professores de arte e suas condições de trabalho nas escolas estaduais de Florianópolis, abordando sua atuação política, formação inicial e continuada, além das condições estruturais das escolas, como salas específicas, materiais e equipamentos disponíveis.

CONCLUSÕES

O trabalho demonstra que a reforma do NEM é parte de um projeto educacional mais amplo que visa alinhar a formação da juventude aos interesses do capital. A hegemonia, nesse contexto, é construída por meio da coerção, manifestada na desvalorização das disciplinas críticas como as artes, e do consenso, que se baseia na ideia de que a educação deve preparar para o mercado de trabalho.

A pesquisa parte do entendimento de que os estudos sobre as condições de trabalho dos professores de arte são fundamentais para compreender a realidade educacional e, por isso, sua realização é de grande importância. Esse conhecimento permite uma análise mais aprofundada dos desafios enfrentados por esses profissionais, contribuindo tanto para o avanço das pesquisas na área da educação quanto para a organização da categoria. Além disso, é essencial que tais estudos estejam mais articulados com a realidade concreta das escolas, de modo a refletir com precisão as condições de trabalho e as demandas específicas dessa área, colaborando para a construção de políticas públicas mais eficazes e para o fortalecimento da docência em artes.

REFERÊNCIAS

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, do Estado e da propriedade privada**. Boitempo Editorial, 2019.

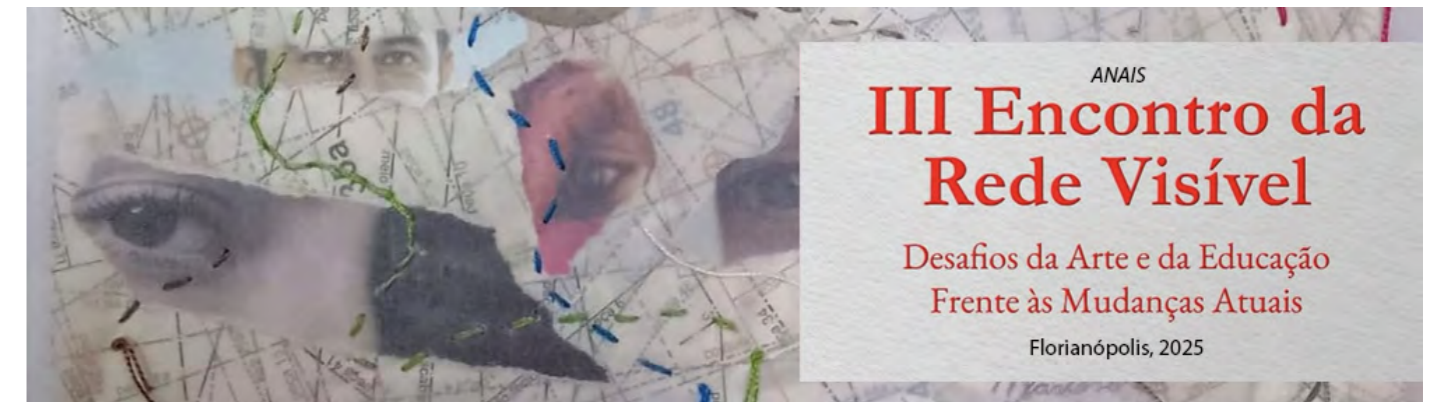
GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, Vol. 3. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,

2014.

LEHER, R. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.9-29, abr. 2021

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2007. LUKÁCS, György. *Estética*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais: um estudo da materialidade das condições de trabalho do professor de Arte no Brasil. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 14, n. 32, p. 13–29, 2022. DOI: 10.5965/2175234614322022013. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/21190>. Acesso em: 05 maio.



INDÚSTRIA 4.0 E A EDUCAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE: O ESVAZIAMENTO ESTRUTURAL DA ARTE NO PARANÁ NA TOTALIDADE DO CAPITAL

INDUSTRY 4.0 AND EDUCATION AS A CONTROL DEVICE: THE STRUCTURAL HOLLOWING OUT OF ART IN PARANÁ WITHIN THE TOTALITY OF CAPITAL

Thalita Emanuelle de Souza¹

Janaina Enck²

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva³

Resumo: Analisamos, embasado no materialismo histórico-dialético e partindo da máxima marxiana da história que se repete como tragédia e farsa, a plataformização da educação pública no Paraná, com foco no sistema RCO+Aulas. A pesquisa investiga como as políticas educacionais, influenciadas pela lógica da Indústria 4.0 e materializadas na imposição do RCO+Aulas e na delimitação curricular via BNCC, reconfiguram o trabalho docente e o ensino de arte. argumentamos que, sob o disfarce de modernização e eficiência, essas ferramentas atuam como dispositivos de controle que intensificam a precarização do trabalho do professor, fomentando o adoecimento docente – evidenciado por denúncias do APP-Sindicato (2024) e culminando em eventos trágicos como o falecimento de uma professora em seu local de trabalho no Paraná. Além disso, o estudo demonstra como a obsessão por métricas e a adaptação a um currículo padronizado resultam no esvaziamento programático do ensino de arte, minando a formação integral e o desenvolvimento do pensamento divergente. Concluímos que a educação, ao se submeter à racionalidade instrumental do capital, reproduz as relações de alienação e exploração, comprometendo a capacidade de formar sujeitos autônomos e críticos e a possibilidade de uma inovação autêntica e humanizada.

Palavras-chave: Plataformização da Educação; RCO+Aulas; Precarização do Trabalho Docente; Ensino de Arte; Materialismo Histórico-Dialético; Indústria 4.0.

¹ Professora de Artes da Rede Estadual do Paraná, atuando em União da Vitória e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC. Contato:

² Professora de Artes Visuais na Rede Municipal de Florianópolis e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC. Contato: tesedajana@gmail.com

³ Professora do Centro de Artes da UDESC. Líder do grupo de pesquisa Arte e Formação nos Processos Políticos Contemporâneos e membro da Rede Visível. Contato: cristinaudesc@gmail.com

Abstract: Based on historical-dialectical materialism and starting from the Marxian maxim of history repeating itself as tragedy and farce, we analyze the platformization of public education in Paraná, focusing on the RCO+Aulas system. The research investigates how educational policies, influenced by the logic of Industry 4.0 and materialized in the imposition of RCO+Aulas and curricular delimitation via the BNCC, reconfigure teaching work and art education. We argue that, under the guise of modernization and efficiency, these tools act as control devices that intensify the precarization of teaching work, fostering teacher illness—evidenced by reports from APP-Sindicato (2024) and culminating in tragic events such as the death of a teacher at her workplace in Paraná. Furthermore, the study demonstrates how the obsession with metrics and adaptation to a standardized curriculum result in the programmatic hollowing out of art education, undermining integral formation and the development of divergent thinking. We conclude that education, by submitting to the instrumental rationality of capital, reproduces relations of alienation and exploitation, compromising the capacity to form autonomous and critical subjects and the possibility of authentic and humanized innovation.

Keywords: Platformization of Education; RCO+Aulas; Precarization of Teaching Work; Art Education; Historical-Dialectical Materialism; Industry 4.0.

1 INTRODUÇÃO

Marx, em sua obra seminal *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte*, sentenciou que "Hegel observa em uma de suas obras que todos os grandes fatos e tipos da história mundial ocorrem, por assim dizer, duas vezes. Esqueceu-se de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa" (Marx, 2011, p. 25). Essa percepção dialética oferece uma lente para analisar as transformações contemporâneas na educação. Se a primeira "tragédia" se deu na alienação e exploração do trabalho na linha de montagem industrial, a "farsa" se desenrola hoje na promessa de uma "educação 4.0" que, sob o disfarce da modernidade e da eficiência digital, repete e intensifica a precarização, a desumanização e o controle, revelando as contradições do capital. A citação que abre este artigo, estabelece a perspectiva teórico-crítica pela qual analisaremos a totalidade do sistema educacional, desvelando as camadas de reprodução e exploração presentes na superestrutura social.

O cenário educacional contemporâneo é profundamente marcado pela influência da Indústria 4.0⁴ e suas promessas de modernização, eficiência e adaptabilidade. Essa "revolução" tecnológica, contudo, não se manifesta como um fenômeno neutro ou puramente técnico, mas como uma etapa avançada do desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo globalizado, profundamente imbricada nas relações sociais de produção. No Brasil, e de forma emblemática no estado do Paraná, essa reconfiguração se traduz na intensificação da plataformação da educação e na imposição de delimitação curricular, elementos que, em sua materialidade, revelam as contradições do capital na esfera educacional.

A retórica oficial e hegemônica postula que a incorporação de tecnologias e a padronização curricular são essenciais para formar uma força de trabalho "qualificada" para as demandas do século XXI. Entretanto, em uma análise crítica, ancorada no materialismo histórico-dialético, sugere que essas políticas podem, paradoxalmente, reproduzir e aprofundar a alienação e a precarização do trabalho docente, ao mesmo tempo em que esvaziam o ensino de áreas fundamentais para a formação humana integral, como a arte.

A realidade dos professores no Paraná na última década é um testemunho pungente dessa contradição. A implementação de sistemas como o RCO+Aulas (Registro de Classe Online e Aulas Conectadas com o módulo planejamento) a partir de 2021 não é apenas uma

⁴ O termo se refere a apropriação de modelos elaborados pós revolução industrial e incorporados na atualidade e seus modos de produção, aprofundaremos ao longo do texto. Ver Ricardo Antunes (2023)

ferramenta de gestão, mas um dispositivo de controle que molda o cotidiano do trabalho pedagógico. O RCO+Aulas é uma plataforma digital centralizada que traz aos professores o formato de lançar frequências, notas, conteúdos ministrados e planejamentos de aulas de forma padronizada. Mais do que um simples diário *online*, o sistema impõe modelos de planos de aula, sequências didáticas e atividades em formato de perguntas e respostas controladas via BI (*business intelligence*), embora apresentados como "facilitadores", na prática, promovem a centralização de dados e a vigilância constante sobre a prática docente.² Essa rigidez culmina em uma delimitação drástica dos planejamentos, pois o professor tem seu tempo e sua prática orientados e, muitas vezes, pré-definidos pela estrutura da plataforma.

Essa plataformação e a consequente delimitação dos planejamentos geram uma sobrecarga burocrática, intensificam o trabalho e contribuem para um alarmante adoecimento docente, como amplamente denunciado pelo APP-Sindicato (2024).¹ O ápice dessa tragédia sistêmica manifestou-se recentemente com o falecimento de uma professora em pleno local de trabalho, na sala das pedagogas, em uma escola na cidade de Curitiba, Cívico-militar, do Paraná², um evento que extrapola qualquer possibilidade de fatalidade individual para se tornar um sintoma brutal de um sistema educacional sob extrema pressão. Este é o problema que buscamos problematizar neste artigo: como a busca por uma "educação 4.0", sob a lógica neoliberal, transforma a promessa de modernidade em farsa, ceifando a autonomia - e vidas - docente e a plenitude da formação humana.

Diante do exposto, o objeto de estudo do artigo concentra-se na plataformação da educação pública no estado do Paraná, com foco específico no funcionamento do sistema RCO+Aulas e seus impactos nas condições de trabalho docente e na configuração curricular, especialmente no que tange ao ensino de arte. O objetivo geral da pesquisa é analisar, sob a ótica do materialismo histórico-dialético, como as políticas educacionais no Paraná, impulsionadas pela lógica da Indústria 4.0 e materializadas em plataformas como o RCO+Aulas, contribuem para a precarização do trabalho docente, a delimitação da autonomia pedagógica e o esvaziamento do ensino de arte, revelando as contradições entre o discurso de inovação e a realidade da exploração capitalista.

Para tanto, a pergunta norteadora que guia esta investigação é: De que forma a implementação do RCO+Aulas e a delimitação curricular no sistema educacional paranaense, sob a influência da Indústria 4.0, reconfiguram o trabalho docente e o ensino de arte, e quais são as contradições resultantes para a formação humana e as condições de trabalho dos professores?

A hipótese que fundamenta o estudo é a de que a plataformação educacional no Paraná, simbolizada pelo RCO+Aulas, e a consequente padronização curricular imposta pela BNCC, configuram-se como mecanismos de controle e intensificação do trabalho docente. Esses mecanismos, ao reduzir a autonomia pedagógica, ampliar a sobrecarga burocrática e marginalizar disciplinas como a arte, não apenas contribuem para o adoecimento dos professores e o empobrecimento da formação humana integral, mas também evidenciam a "farsa" de uma modernização que, na prática, aprofunda a alienação e a precarização, em alinhamento direto aos interesses de reprodução e acumulação do capital.

A justificativa para esta pesquisa reside na urgência de se desvelar as reais implicações das reformas educacionais que, sob o manto da inovação e da Indústria 4.0, tendem a instrumentalizar a educação e desumanizar o processo pedagógico. A análise crítica da realidade paranaense, marcada por eventos trágicos, oferece um campo fértil para compreender

as consequências materiais e sociais dessas políticas. Ao investigar a fundo o impacto do RCO+Aulas e a marginalização da arte, buscamos contribuir para a construção de um conhecimento que subsidie a resistência e a luta por uma educação pública de qualidade, que valorize o trabalho docente e a integralidade da formação humana.

Este artigo está estruturado em cinco seções. Após esta introdução, a segunda seção aborda a Indústria 4.0 e sua demanda por um novo tipo de força de trabalho, contextualizando as transformações sociais. A terceira seção explora a transposição histórica das lógicas de controle do capital, da fábrica à sala de aula. A quarta seção aprofunda a análise das avaliações externas e da BNCC como mecanismos de mensuração e produção de alunos adaptáveis, com especial atenção ao esvaziamento do ensino de arte. Por fim, a conclusão sintetiza as contradições do modelo e reitera a necessidade da luta por uma formação humana integral.

2. A INDÚSTRIA 4.0: A REORGANIZAÇÃO DAS FORÇAS E RELAÇÕES PRODUTIVAS E A DEMANDA POR UM NOVO TIPO DE FORÇA DE TRABALHO

A emergência da Indústria 4.0 é um evento meramente tecnológico, mas a expressão de uma crise estrutural do capital e de sua busca incessante por novas formas de valorização. Ela representa um salto qualitativo nas forças produtivas, caracterizado pela interconexão digital, automação avançada e análise de Big Data (Schwab, 2016). Essas inovações, contudo, não se desenvolvem de forma autônoma; elas são forjadas no bojo das relações sociais de produção capitalistas, com o objetivo de elevar a produtividade, intensificar a exploração do trabalho e abrir novas fronteiras para a acumulação. É o que se convencionou chamar de capitalismo do conhecimento, onde o conhecimento e a informação se tornam as principais fontes de valor, exigindo uma reconfiguração radical da força de trabalho.

Nesse cenário, a demanda do capital extrapola a mera execução de tarefas; ela se volta para a capacidade de resolução de problemas complexos, flexibilidade cognitiva, pensamento inovador, colaboração e letramento digital. Essas "competências do século XXI", colocadas na BNCC, embora soem como atributos universalmente positivos, são, na verdade, definidas pelas necessidades de um mercado que exige trabalhadores adaptáveis a inovações constantes e flexíveis para lidar com a precarização crescente. A educação, nesse contexto, é diretamente convocada a ser o principal aparelho ideológico⁵ e de formação para a produção e reprodução dessa nova força de trabalho. Sua função social, que historicamente oscila entre a emancipação e a adaptação, é, neste momento, fortemente tensionada para a subordinação aos ditames de uma racionalidade instrumental ditada pelo mercado (Frigotto, 2017; Leher, 2018).

As contradições são flagrantes perceptíveis nesse cenário: A automação, ao mesmo tempo em que promete aumentar a produtividade, aprofunda a exclusão social de vastas camadas de trabalhadores, exigindo uma requalificação contínua que os sistemas educacionais existentes, rigidamente estruturados, dificilmente conseguem acompanhar. Além disso, a ênfase na digitalização e em habilidades específicas, sem a garantia de acesso universal à infraestrutura tecnológica e a uma formação crítica, agudiza as desigualdades sociais. As ferramentas digitais, que poderia ser uma ferramenta de democratização e emancipação, transforma-se, nesse arranjo, em um mecanismo de diferenciação e controle, subordinando

⁵ Para aparelho ideológico ver Althusser (2023)

do a educação ao movimento de acumulação e reprodução do capital, consolidando a divisão social do trabalho e as hierarquias de classe.

3. DA FÁBRICA À SALA DE AULA: A TRANSPOSIÇÃO HISTÓRICA DAS LÓGICAS DE CONTROLE DO CAPITAL PARA A EDUCAÇÃO

A plataformação da educação no Paraná não pode ser vista como uma invenção recente, mas como a síntese histórica e a intensificação das lógicas de controle desenvolvidas e aperfeiçoadas nas diferentes fases do capitalismo industrial. O que antes se aplicava no cotidiano das fábricas, agora se intensifica ao processo educação básica revelando a totalidade da racionalidade do capital. Essa é a farsa que se desenrola, repetindo a tragédia da alienação sob um novo viés.

Os princípios do Taylorismo⁶, que visavam maximizar a produtividade através da fragmentação e padronização das tarefas produtivas, encontram seu análogo na segmentação e quantificação do processo educacional. O currículo é automatizado em aulas numeradas nas plataformas, os tempos de aprendizagem são cronometrados e as metodologias "eficientes" são impostas, transformando o ato pedagógico em uma linha de montagem intelectual. O professor, desapropriado do seu saber-fazer criador, torna-se um executor de tarefas pré-definidas. (Oliveira, 2022).

Essa lógica é amplificada pelo Fordismo, que, ao massificar a produção, instituiu a ideia de um "produto" padronizado. A escola, nesse modelo, opera como uma fábrica de "alunos padronizados", que avançam por etapas lineares em plataformas como o RCO+Aulas, consumindo conteúdos "engessados". A diversidade de ritmos e necessidades é subsumida à uniformidade, e avaliações em larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) ou a Prova Paraná, funcionando como controle de qualidade final, aferindo a conformidade do "produto" humano aos padrões do mercado exterior.

O Toyotismo, com sua ênfase na flexibilidade controlada, na produção "Just-in-Time" e na "qualidade total", ressoa na busca obsessiva por métricas e desempenho individualizado na educação. A coleta incessante de dados pelas plataformas gera uma pressão constante por resultados e responsabilização do indivíduo por falhas que são estruturais. A flexibilidade prometida pelas plataformas, portanto, esconde um controle ainda mais aprofundado sobre o processo de trabalho docente e o processo de ensino-aprendizagem (Hypolito & Santos, 2023; Duarte, Faria & Siqueira, 2023).

Em sua totalidade, a plataformação educacional representa a culminação dessas lógicas industriais no campo da educação, subordinando a complexidade do ensino-aprendizagem aos imperativos da eficiência e do controle. A escola, ao se converter em uma "fábrica de competências" para o capital, reproduz as relações de dominação, transformando o saber em mercadoria e o ato pedagógico em trabalho alienado.

4. AVALIAÇÕES EXTERNAS E A BNCC: A LÓGICA DA MENSURAÇÃO E A PRODUÇÃO DE ALUNOS ADAPTÁVEIS NA TOTALIDADE DO CAPITAL

A pressão exercida pelas avaliações externas de larga escala, notadamente o PISA e, em nível nacional, a Prova Paraná, não são instrumentos neutros de aferição de qualidade; A obsessão do Brasil por ascender nos rankings da Organização para a Cooperação e De-

⁶ Sobre modelos industriais destinados à educação ver Antunes (2017)

envolvimento Econômico (OCDE), com resultados como os do PISA 2022 (379 pontos em Matemática, 410 em Leitura e 403 em Ciências, muito abaixo das médias), traduz-se em uma pressão institucionalizada para a priorização de disciplinas diretamente avaliadas.

Nesse panorama, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental (Brasil, 2017), emerge como a diretriz estruturante que consolida e legitima a lógica instrumental, funcionando como um aparelho de Estado que traduz as demandas do capital para o currículo. Embora sua retórica enfatize o desenvolvimento de "competências gerais" e o "protagonismo" do estudante, bem como a construção de um "projeto de vida", a BNCC, na prática, orienta um currículo que prioriza habilidades flexíveis e adaptáveis às exigências do mercado de trabalho. Conforme Duarte (2016), o conceito de "competência", central na BNCC, desloca o foco do conhecimento como ferramenta para a análise da realidade para o conhecimento como mero instrumento para a resolução de problemas práticos e a adaptação a diferentes contextos produtivos. Isso visa a formação de alunos adaptáveis, capazes de transitar entre diferentes funções e de se conformar rapidamente às novas demandas do capital, sem necessariamente desenvolver uma consciência crítica sobre as estruturas que moldam a prática social⁷ e reproduzem as desigualdades. Essa é a farsa da educação na indústria 4.0.

É nesse contexto que se dá o esvaziamento programático do ensino de arte – que abranja música, teatro, dança e artes visuais. As reformas curriculares, alinhadas à BNCC e à pressão por resultados padronizados, levam à superficialização de seus conteúdos (Souza & Oliveira, 2021; Santana, 2023). A Arte é empurrada para a margem da grade curricular, tornando-se subcomponente da área das Linguagens, sendo vista como dispensável, numa evidente demonstração da racionalidade instrumental que desvaloriza o que não é imediatamente mensurável ou útil para a produção.

A contradição aqui é: a própria Indústria 4.0 e as avaliações globais, como o PISA 10, clamam por inovação e pensamento transformador. No entanto, o sistema educacional, focado em métricas estreitas e na replicação de modelos ditados por uma BNCC alinhada aos interesses do capital, marginaliza precisamente as áreas que podem contribuir para o desenvolvimento do ser humano integral. Ao negligenciar o ensino de arte em nome de uma racionalidade utilitarista, o sistema educacional brasileiro e, especificamente, o paranaense, não apenas compromete a formação estética, cultural e humana dos estudantes, mas mina a transformação social.

Fonseca da Silva (2001), em sua análise sobre o ensino de arte, já apontava que a arte na educação não é um mero complemento, mas uma área do conhecimento que estrutura a percepção, a expressão e a capacidade crítica. Mais recentemente, em Fonseca da Silva e Salvan (2023) aprofunda-se essa perspectiva, evidenciando como a intencionalidade do ato educativo nas artes desde a educação infantil, é fundamental para o desenvolvimento psíquico e estético do ser humano.²⁰ A marginalização da arte no currículo escolar, portanto, não é um acidente, mas um reflexo da prioridade dada à formação de sujeitos adaptáveis e funcionalmente "competentes" para o mercado, em detrimento da sua formação humana plena e emancipadora.

5. AS CONTRADIÇÕES DO MODELO: DESUMANIZAÇÃO, ALIENAÇÃO E A LIMITAÇÃO DA INOVAÇÃO NA LÓGICA DA REPRODUÇÃO DO CAPITAL

A análise da plataforma e da delimitação dos planejamentos no contexto da Indústria 4.0 revela uma série de contradições profundas que afetam a essência do processo educacional, expondo sua função primordial na reprodução das relações sociais capitalistas. A obsessão pela eficiência e pela mensuração, transposta dos modelos industriais, culmina na desumanização da educação. Quando o foco recai sobre o preenchimento de dados, o cumprimento de metas de plataforma e a obtenção de resultados em testes padronizados, a complexidade da construção do conhecimento e as particularidades de cada aluno são subsumidas. O estudante é concebido como um "insumo" a ser processado para a produção de "capital humano" flexível e adaptável, não como um sujeito em desenvolvimento integral, com talentos e contextos próprios.

Esse modelo educacional gera uma profunda alienação, tanto do professor quanto do aluno. O professor, afastado da possibilidade de criação do seu processo de trabalho, não mais se reconhece na totalidade do ato pedagógico. Sua autoria e autonomia são cerceadas, e sua prática se torna mecânica e burocrática, perdendo o sentido de criação e pertencimento. A aprendizagem, por sua vez, é reduzida à assimilação de conteúdos predefinidos e à execução de tarefas monitoráveis, impedindo a construção autônoma do saber e o desenvolvimento do pensamento crítico. A contradição é que, embora o discurso da Indústria 4.0 exija "inovação" e "resolução de problemas complexos", o modelo educacional que ela fomenta, ao padronizar e controlar, sufoca a capacidade de pensar "fora da caixa" e de gerar conhecimento transformador.

A marginalização do ensino de arte é sintoma dessa desumanização e alienação. Ao reduzir o espaço para a expressão corporal, sonora, visual e dramática, para a sensibilidade estética, o sistema educacional não apenas empobrece a educação dos estudantes, mas também os priva de ferramentas para serem humanos humanizados.

6. CONCLUSÃO: A LUTA PELA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA ENCRUZILHADA DO CAPITAL E A REPETIÇÃO DA HISTÓRIA COMO FARSA E TRAGÉDIA

Nossa análise da situação atual da educação no Paraná em face das exigências da Indústria 4.0, ainda que breve devido aos limites de um artigo, revela uma profunda e preocupante contradição dialética no seio da sociedade capitalista, onde a história se manifesta ora como farsa e tragédia. Ao adotar modelos que mimetizam a eficiência industrial e a subserviência a rankings globais, a plataforma intensiva, como o RCO+Aulas, e a delimitação curricular imposta por uma lógica que remonta ao Taylorismo e ao Toyotismo, transformam o professor em mero executor e o aluno em um "produto" cujo "desempenho" passa ser mensurado. Tal abordagem, alimentada pela pressão de avaliações externas como o PISA e por diretrizes como a BNCC, que visam a produção de alunos adaptáveis ao mercado de trabalho, induz a um foco excessivo em competências "avaliáveis", culminando no esvaziamento programático de áreas vitais como o ensino de arte. Essa é a farsa: a promessa de um novo tempo que apenas reempacota velhas formas de exploração.

A tragédia, por sua vez, se revela na precarização crescente do trabalho docente, no

⁷ Ver Saviani (2011, 2022)

adoecimento e nos eventos extremos como o recente falecimento de uma professora em seu local de trabalho no Paraná enquanto era cobrada de números e metas. Esses acontecimentos não são meras fatalidades, mas o desfecho de um processo de intensificação do controle e de desvalorização humana, que atinge o cerne da dignidade e do bem-estar. O sacrifício da arte no currículo, ao lado desses dramas humanos, não é um detalhe, é um sintoma..

É imperativo que a política educacional paranaense e brasileira reconfigure seu modelo, garantindo que a tecnologia seja uma ferramenta para a emancipação e o aprimoramento pedagógico, e não um instrumento de controle e padronização a serviço do capital. A precarização do trabalho docente, a perda da autonomia pedagógica e o foco excessivo em métricas burocráticas devem ser combatidos, num movimento de resistência que visa resgatar a escola como espaço de do conhecimento⁸, de formação crítica e de valorização do trabalho, em oposição à sua redução a um mero reproduzidor de mão de obra.

A valorização do ensino de arte, portanto, emerge não como um luxo ou adereço curricular, mas como uma necessidade estratégica e um campo de resistência fundamental para formar cidadãos completos, críticos e sensíveis, capazes de a sociedade em que vivem, mas que também tenham a possibilidade de transformá-la. É crucial questionar a quem serve a educação: se à formação de "recursos humanos" para o capital ou à formação de cidadãos conscientes, humanos e avançando na luta por uma sociedade mais justa e emancipatória.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **PISA**: Less than half of Brazilian students know basic math, science. Agência Brasil, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/en/educacao/noticia/2023-12/pisa-less-half-brazilian-students-know-basic-math-science>. Acesso em: 27 jun. 2025.

ANDES-SN. **ANDES-SN lamenta morte de professora no Paraná e apoia luta da categoria contra plataforma de produtividade**. Disponível em: (<https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/aandes-sn-lamenta-morte-de-professora-no-parana-e-apoia-luta-da-categoria-contra-plataforma-de-produtividade1>). Acesso em: 27 jun. 2025.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Icebergs à deriva**: o trabalho nas plataformas digitais. São Paulo: Boitempo, 2023.

APP-SINDICATO. **Denúncias e Notícias do APP-Sindicato sobre a precarização e adoecimento docente no Paraná**. Disponível em: www.appsindicato.org.br. Acesso em: 27 jun. 2025.

APP-SINDICATO. **Governo Ratinho Jr. será denunciado na OIT por violações de direitos e adoecimento dos(as) educadores(as)**. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/governo-ratinho-jr-sera-denunciado-na-oit-por-violacoes-de-direitos-e-adoecimento-dos-as-educadores-as/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

APP-SINDICATO. **[Página inicial]**. Disponível em: <https://www.appsindicato.org.br>. Acesso em: 27 jun. 2025.

APP-SINDICATO. **Morte de professora dentro de escola cívico-militar em Curitiba gera comoção nacional e debate sobre adoecimento**. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/morte-de>

-professora-dentro-de-escola-civico-militar-em-curitiba-gera-comocao-nacional-e-debate-sobre-a-doecimento/. Acesso em: 27 jun. 2025.

AS ARTES na Base Nacional Comum Curricular. **ResearchGate**, [20--?]. Disponível em: (https://www.researchgate.net/publication/340343447_As_artes_na_Base_Nacional_Comum_Curricular). Acesso em: 27 jun. 2025.

A BASE Nacional Comum Curricular e o ensino da arte. **Repositório UFMG**, [20--?]. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34918>. Acesso em: 27 jun. 2025.

A EDUCAÇÃO Artística e o desenvolvimento da Criatividade e Autonomia dos alunos de um Curso Profissional. **Repositório IPL**, [20--?]. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3328/1/A%20E.%20A.%20e%20o%20desenv.%20da%20Criatividade%20e%20Autonomia%20dos%20alunos%20de%20um%20Curso%20Profissional.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. 17 ed. RJ: Paz e terra, 2023.

A IMPORTÂNCIA do ensino da arte na educação de séries iniciais. **ResearchGate**, [s/d] Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/373036674_A_importancia_do_ensino_da_arte_na_educacao_de_series_iniciais. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico**. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sancionada lei que reestrutura o ensino médio**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>. Acesso em: 27 jun. 2025.

CASTELLS, Manuel, 1942. **A Sociedade em Rede**. 25 ed. RJ: Paz e Terra, 2023.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. São Paulo: Autores Associados, 2016.

DUARTE, R.; FARIA, R.; SIQUEIRA, B. **Trabalho Docente na Era Digital**: O Desafio da Autonomia Pedagógica diante das Plataformas Educacionais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39, e39049, 2023.

ENSINO de arte e pedagogia histórico-crítica: fundamentos e desafios para uma formação humanizadora. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, [20--?]. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/19208/18818>. Acesso em: 27 jun. 2025.

FRIGOTTO, G. **Educação e Crise do Capitalismo**: As Contradições do Capitalismo Cognitivo. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 37, n. 102, p. 115-131, mai./ago. 2017.

GOUVEIA, E.; BELONI, S. **As concepções do ensino de arte na BNCC dos anos iniciais do ensino fundamental**. 20--?. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 20--?. Disponível em: (<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/51517/1/TCC%20Elan%20Gouveia%20e%20Scarletty%20Beloni.pdf>). Acesso em: 27 jun. 2025.

HYPOLITO, A. M.; SANTOS, L. L. C. P. **Reforma do Ensino Médio, Plataformização e a Reconfiguração do Trabalho Docente**. *Práxis Educativa*, Goiânia, v. 18, e2117562, 2023.

LEHER, R. **Os Desafios da Educação na Contemporaneidade e a 'Quarta Revolução Industrial'**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 143, p. 307-320, abr./jun. 2018.

MARX, K. **O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

⁸ Para compreender a escola com espaço de transmissão de conhecimento, ler Saviani (2011, 2022)

MOVIMENTO PELA BASE. **A BNCC é homologada.** Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-homologada/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MÚSICA na Base Nacional Comum Curricular: reflexões sobre as propostas curriculares para o Ensino Fundamental. **Revista da ABEM**, [20--?]. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1311>. Acesso em: 27 jun. 2025.

OCDE. **PISA 2022 Results (Volume I):** What Students Know and Can Do. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: www.oecd.org/pisa/PISA-2022-Results-Volume-I.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

OCDE. **PISA Results 2022 (Volume III) - Factsheets:** Brazil. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-results-2022-volume-iii-factsheets_041a90f1-en/brazil_7f2e4e5c-en.html. Acesso em: 27 jun. 2025.

OCDE. **PISA 2022 Results (Volume IV).** Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-iv_5a849c2a-en.html. Acesso em: 27 jun. 2025.

OLIVEIRA, D. A. **A Plataformização do Trabalho Docente e as Repercussões para a Carreira e a Saúde dos Professores.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 43, e258837, 2022.

OLIVEIRA, V. L.; SILVA, M. C. R. F. da. **A Teoria Estética de Lukács e a Formação de Professores de Artes Visuais.** Cadernos de Pesquisa em Educação, v. 1, n. 37, dez. 2021.

SANTANA, A. V. **A Reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional:** Relações com o Campo da Arte. Caderno CRH, Salvador, v. 36, e023004, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2022.

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

SCHWAB, K. **A Quarta Revolução Industrial.** São Paulo: Edipro, 2016.

SILVA, M. C. R. F. da. **A Arte na Escola:** uma Abordagem Histórico-Social. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, M. C. R. F. da; SALVAN, K. B. **O Ensino de Arte para bebês:** um olhar na perspectiva histórico-crítica. Pró-Discendente, v. 29, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscendente/article/view/42987/28900>. Acesso em: 27 jun. 2025.

SOUZA, A. P. G. de; OLIVEIRA, R. L. de. **As Artes no Contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Entre a Afirmação e o Esvaziamento. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 102, e0004, 2021



TEATRO E MEDIAÇÃO CULTURAL: FORMAÇÃO DE ESPECTADORES TEATRAIS – ENTRE MUSEUS, ESCOLAS E COMUNIDADE

Joel Aroldo Pereira⁹

Resumo: Este trabalho apresenta proposições pedagógicas baseadas na Pedagogia das Artes Cênicas, voltadas à integração entre museus, escolas e comunidade. O objetivo é formar espectadores teatrais e engajar o público com o espaço museal por meio da mediação artística, de visitas teatralizadas e de atividades teatrais práticas. A proposta visa fortalecer o vínculo entre os espectadores e o patrimônio cultural local, promovendo o acesso democrático às manifestações culturais. Fundamentado em teóricos como Flávio Desgranges e Maria Lúcia Pupo, o projeto reforça a potência do teatro como ferramenta educativa em espaços não convencionais de ensino e apresentação cênica.

Palavras-chave: Pedagogia do Espectador, Mediação Artística, Museu, Teatro, Escolas.

Resumen: Este trabajo presenta propuestas pedagógicas basadas en la Pedagogía de las Artes Escénicas, orientadas a la integración entre museos, escuelas y comunidad. El objetivo es formar espectadores de teatro e involucrar al público con el espacio museístico a través de la mediación artística, visitas teatralizadas y actividades prácticas de teatro. La propuesta pretende fortalecer el vínculo entre los espectadores y el patrimonio cultural local, promoviendo el acceso democrático a las manifestaciones culturales. Basado en teóricos como Flávio Desgranges y Maria Lúcia Pupo, el proyecto refuerza el poder del teatro como herramienta educativa en espacios no convencionales de enseñanza y presentación escénica.

Palabras clave: Pedagogía del Espectador, Mediación Artística, Museo, Teatro, Escuelas.

1. INTRODUÇÃO

A temática fundamental desta proposição centra-se na Pedagogia do Espectador, um dos eixos da Pedagogia das Artes Cênicas. A formação de espectadores teatrais é um eixo fundamental da Pedagogia das Artes Cênicas, campo que engloba práticas educativas voltadas à fruição e reflexão teatral. Este trabalho propõe um projeto pedagógico prático para museus, combinando mediação artística, encenação teatral e atividades pós-espetáculo. A iniciativa visa formar espectadores teatrais para uma aproximação crítica da leitura teatral

⁹ Mestrando em Artes Cênicas e Licenciado em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. joel.hallow@gmail.com Orientação Professor Dr. Flávio Desgranges.

e fomentar o sentimento de pertencimento por meio da experiência estética e da relação afetiva com o patrimônio cultural.

Este trabalho é apresentado em cinco partes, sendo a primeira dedicada à introdução e a última as considerações finais.

No ponto dois, trago a teoria sobre a Pedagogia das Artes Cênicas e a Mediação Artística, eixos fundamentais deste projeto; para tanto sigo os ensinamentos dos professores Flávio Desgranges, Ingrid Koudela, Maria Lúcia Pupo, e outros teóricos.

Na terceira parte, aprofundo as teorias sobre museus e visitas teatralizadas. Essas informações são necessárias para compreendermos que museus são locais de ensino não formal, ao mesmo tempo são espaços que, se usados de maneira adequada, são potências na formação de estudantes de diferentes faixas etárias. Quanto as visitas teatralizadas, essas em suas variações são ferramentas utilizadas em todo o mundo e vêm contribuindo em diferentes níveis para a educação. As visitas teatralizadas são uma modalidade de mediação e fortalecem o vínculo entre sociedade e museu, tornando estes locais mais atrativos, assim como podem potencializar o ensino, sabendo-se que este tipo de ação fortalece o vínculo entre: espectador, artista, educador, patrimônio e acervo cultural.

No quarto apresento de forma detalhada a proposta pedagógica fruto deste trabalho. Demonstro o passo-a-passo de todas as atividades desta proposta: recepção, apresentação cênica, debate inicial, visita técnica, oficina de prolongamento e debate de avaliação final.

2. A PEDAGOGIA DO TEATRO E A FORMAÇÃO DE ESPECTADORES: TEORIAS E POSSIBILIDADES

Neste projeto, utilizo as possibilidades do campo da pedagogia do teatro para propor uma ação artística em espaços não tradicionais de formação educacional, assim como em espaços cênicos não convencionais de apresentação. Além disso, um dos objetivos centrais desta proposta tem como foco a formação de espectadores no campo do teatro e a formação de público engajado na área museal, por meio da mediação cultural.

No que tange a conceituação do que é pedagogia das artes cênicas, podemos entender que:

A Pedagogia do Teatro não apresenta uma definição única ou exata. Trata-se de um campo de estudo, pesquisa, teoria e prática do fazer teatral. Nela, são exploradas concepções, ideias e abordagens que valorizam o ensino, a experiência, o fazer, a fruição, a reflexão e a análise das transformações que a prática teatral provoca social e individualmente. Refere-se ao ensino do teatro nos espaços formais e não-formais, à formação de artistas e professores/as, ao estudo e formação do espectador, à mediação, à ação sociocultural e possivelmente a muito mais. (BACHEGA JUNIOR, 2021, p.62)

Dentro desse entendimento, a presente proposta tem como base a prática do fazer teatral em um espaço alternativo, tentando assim possibilitar abordagens diversas da pedagogia e do teatro. O local idealizado são os museus. Já a produção cênica pretendida trata-se da montagem e encenação de texto vinculado ao acervo dos espaços museais a serem elegidos. Sendo a “mediação”, “a formação de espectadores” e “a formação de público de público engajado” a abordagem norteadora para a presente proposição pedagógica.

Ao falarmos de mediação cultural ou artística, podemos de maneira breve entender o

termo como “o espaço reservado para ampliar e/ou estreitar a relação do espectador com a obra de arte. Ela [a mediação] se ocupa do processo estético do criador e busca interligá-lo ao público, possibilitando o acesso à obra de arte.” (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2005, p. 123, grifo meu).

É importante salientar que a noção de mediação também “[...] diz respeito a um profissional ou instância empenhados em promover a aproximação entre as obras e os interesses do público, levando em conta o contexto e as circunstâncias” (PUPO, 2011, p. 114). Pupo (2011) também nos explica que “por vezes a mediação diz respeito à facilitação do acesso às obras em termos materiais e se vincula à publicidade, a modalidades flexíveis para aquisição de ingressos, ou à fidelização do público”, ou seja, visa a criação de acesso físico do público às proposições artísticas. Por mais que essas estratégias sejam importantes, a mediação precisa ir além de apenas democratizar o acesso, é necessário estreitar os laços entre o público e os equipamentos culturais, ou seja, “mediar a relação entre o público e a obra implica a realização de esforços visando à aprendizagem da apreciação artística por espectadores pouco experimentados” (PUPO, 2011, p. 114), o que é o objeto deste estudo.

Focando no teatro, temos o entendimento de mediação teatral como o “diálogo entre a encenação e o público” (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2005, p. 123). Também trago as palavras do diretor teatral, dramaturgo e professor Flávio Desgranges (2015), ele nos explica que:

As práticas de mediação teatral compreendem, assim, não somente procedimentos artísticos e pedagógicos propostos diretamente aos espectadores iniciantes, mas abordam a formação de espectadores com uma questão que abrange as diversas etapas do evento teatral, desde a concepção artística até sua recepção pelo público.

É considerado procedimento de mediação toda e qualquer ação que se interponha, situando-se no espaço existente entre o palco e a plateia, buscando possibilitar ou qualificar a relação do espectador com a obra teatral, tais como: divulgação (ocupação de espaços na mídia, propagandas, resenhas, críticas); difusão e promoção (vendas, festivais, concursos); produção (leis de incentivo, apoios, patrocínios); atividades pedagógicas de formação; entre tantas outras. (DESGRANGES, 2015, p. 65-66)

A mediação artística, dentro da pedagogia das artes cênicas, pode incluir diversas possibilidades de ações didáticas, como por exemplo: preparação do público, ida ao teatro, análise da cena, leitura da obra teatral, dentre outros, sendo que o objetivo principal da mediação é a formação de “apreciadores capazes de contextualizar a experiência estética proposta” (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2005, p. 123). Com isso, há a necessidade de que a mediação não seja apenas algo meramente explicativo, há necessidade de procedimentos que promovam o encontro sensível do público com a obra; não basta apenas contar como foi produzido ou verbalizar o passo-a-passo da produção.

No contexto desta proposta, a reflexão atinge dois patamares da mediação, pois além da peça teatral em si, temos a mediação do espaço cênico em que a peça transcorrerá, o museu, local este que traz na própria estrutura física pontos de interpretação e de reflexão.

Como vimos, a pedagogia do espectador é um campo de estudos intimamente relacionado com a pedagogia do teatro. Para uma melhor compreensão, recorro às palavras do professor Desgranges (2015):

[...] a pedagogia do espectador está calcada fundamentalmente em procedimentos adotados para criar o gosto pelo debate estético, para estimular no espectador o desejo de lançar um olhar particular à peça teatral, de empreender uma pesquisa pessoal na interpretação que se faz da obra, despertando seu interesse para uma batalha que se trava nos campos da linguagem. Assim se contribui para formar espectadores que estejam aptos a decifrar os signos propostos, a elaborar um percurso próprio no ato de leitura da encenação, pondo em jogo sua subjetividade, seu ponto de vista, partindo de suas experiências, sua posição, do lugar que ocupa na sociedade. A experiência teatral é única e cada espectador descobrirá sua forma de abordar a obra e de estar disponível para o evento. (DESGRANGES, 2015, p. 30)

E é com base nesta definição que a presente proposta se debruça com maior enfoque, promover um diálogo entre texto, cena, cenário e público; e que estes espectadores por sua vez possam refletir sobre o espaço (cênico e social) em que estão inseridos. Porém, com um questionamento a mais: o espaço cênico alternativo, neste caso o Museu, colabora para a formação de espectadores? Ou quem sabe para formação de público? Ou para ambos? O museu irá atrair público para a futura encenação teatral ou será o teatro quem instigará o público a vir até o museu?

Para uma melhor compreensão e tentativa de responder aos questionamentos supramencionados, entendo ser necessário apontar as diferenças entre formação de público e formação de espectadores no teatro, dessa forma, recorro novamente ao educador Flávio Desgranges (2011, p. 157) para aclarar a presente proposta, assim temos que “um projeto de formação de público teatral foca prioritariamente a ampliação do acesso físico, facilitando a ida e aumentando o interesse pela frequência ao teatro”. No que tange a um projeto de formação de espectadores, as especificações vão um pouco além de apenas oferecer e oportunizar o acesso físico, pois o projeto deverá “cuidar não somente de pôr o espectador diante do espetáculo, mas trata também da intimidade desse encontro, estreitando laços afetivos, afinando a sintonia, mediando a relação dialógica entre espectador e obra de artes” (DESGRANGES, 2011, p. 157). Cabe ressaltar que este projeto tem uma via de mão dupla em jogo, pois além da mediação teatral e formação de espectadores para a área teatral, teremos também a mediação e formação de público para área museal, assim atingindo o acesso físico e o linguístico de ambas as áreas.

No concernente ao espaço físico em que a peça acontecerá – o museu –, julgo ser pertinente realizar algumas reflexões quanto ao chamado espaço teatral. Cabe destacar que espaço teatral é diferente de edifício teatral, no caso dos edifícios teatrais temos locais institucionalizados para a prática artística do fazer teatral, desta maneira “é certo que, além do edifício teatral, qualquer espaço poderá vir a ser um lugar teatral. Assim, na contemporaneidade muitos experimentos teatrais e encenações são realizados fora do edifício teatral”. (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 68). O que é o caso do presente trabalho, em que o museu, espaço escolhido para realização da encenação, pode ser compreendido como um espaço teatral alternativo.

O espaço outro é o espaço distinto do edifício teatral, isto é, daquele cuja

edificação foi construída especificamente para as atividades teatrais. São exemplos de espaços-outros: garagens, salas de aula, igrejas, fábricas etc. Cabe destacar que, ainda, são utilizadas as seguintes denominações para caracterizar tais espaços - espaços “não convencionais”, “inusitados” ou “**alternativos**”. (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 69)

Por fim, cabe ressaltar que a escolha do espaço teatral nesta proposta não se dá por mera casualidade, mas sim para que o mesmo seja um agente do evento teatral, colaborando para o processo de apropriação da atividade teatral por parte dos espectadores, já que a proposta estabelece uma relação estreita entre a apresentação cênica e o próprio espaço do museu.

3. MUSEUS E VISITAS TEATRALIZADAS: BREVES ARGUMENTOS

3.1 O QUE É UM MUSEU?

Não há uma resposta única e específica para a pergunta do subtítulo acima, isso porque, a definição de museu é ampla e vem sendo problematizada e reformulada ao longo de anos. Oficialmente no Brasil, temos em 2009, a promulgação pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, da Lei nº 11.904, que instituiu o Estatuto de Museus, que em seu primeiro artigo diz:

Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento.

Particularmente, eu gosto muito da definição desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), em 2005, no qual poeticamente e de maneira informal nos conta que:

Os museus são casas que guardam e apresentam sonhos, sentimentos, pensamentos e intuições que ganham corpo através de imagens, cores, sons e formas. Os museus são pontes, portas e janelas que ligam e desligam o mundo, tempos, culturas e pessoas diferentes. Os museus são conceitos e práticas em metamorfose.

Por mais que a definição exposta pelo IBRAM não seja uma conceituação academicista, ela nos remete a reflexões de ordem artística, além disso, deixa claro que os museus estão sempre em metamorfose, em transformações. Falando em mudanças, em 2022, o *International Council of Museums* (ICOM) se reuniu em Praga, na República Tcheca, na busca de uma nova definição de Museu. A conferência internacional que contou com representantes de todo o mundo, inclusive o Brasil, redefiniu o termo Museu, sendo assim, a atual definição passou a vigorar com a seguinte redação:

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos e ao serviço da sociedade que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Com a participação das comunidades, os museus funcionam e comunicam de forma ética e profissional, proporcionando experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimentos. (ICOM BRASIL, disponível em: http://www.icom.org.br/?page_id=2776).

Aproveito o gancho da nova definição de Museu para trazer outros pontos ao debate, os quais são: a participação da comunidade, a comunicação, a fruição, a educação e a partilha de conhecimentos. Como sabemos, o teatro não funciona sem o público, assim como o museu precisa do público para sua total concepção. Dessa forma, esta proposta pedagógica vem de encontro com o conceito atual de Museu. O teatro é uma forma de comunicação que pode, por meio da fruição prazerosa, educar. Além disso, a participação da sociedade é fundamental para projetos como este, pois é pensado para a formação de público, sendo a partilha de conhecimentos essencial para a formação de espectadores, eixo fundamental do presente trabalho.

Assim, entendo que uma das principais funções sociais dos museus seja transmitir o sentimento de pertencimento à população por meio da comunicação e da educação cultural e patrimonial. Busco, nesta proposta, que o teatro seja a linguagem facilitadora para o diálogo entre o público e os bens históricos salvaguardados nos espaços museais.

3.2 VISITAS TEATRALIZADAS

Visitas teatralizadas são uma eficiente modalidade de interpretação do patrimônio cultural utilizada em diversos centros culturais mundo afora. No Brasil, não é diferente, sendo ações desta natureza realizadas em diversas cidades e em díspares espaços culturais. Trago o termo para discussão para explicar que existem modalidades distintas de visitas teatralizadas e que elas são modalidades potentes de mediação.

A título de definição, trago as palavras de Francisco Javier Benítez Muños (2007, p. 4), o *Animarte* ao refletir sobre *animación del patrimonio* buscou classificar e definir as visitas teatralizadas; assim temos:

- *Visita Teatralizada: Destinadas a público general; son itinerarios temáticos animados por animadores-intérpretes caracterizados cuya principal misión es ayudar al público a través de la interacción, a interpretar y descubrir el valor de los principales rasgos patrimoniales seleccionados. En las visitas teatralizadas los visitantes participan activamente convirtiéndose en los verdaderos protagonistas del guión.*

- *Visita didáctica teatralizada: Se trata de un tipo de visita teatralizada destinada a educar y transmitir conocimientos a los participantes, principalmente escolares. En ella se identifican y se refuerzan los principales centros de interés de los alumnos, incentivando su participación a través de pruebas, juegos, etc.*

- *Visita guiada teatralizada: Es un tipo de visita en la que se combinan las explica-*

ciones del guía-intérprete con la aparición de animadores-intérpretes caracterizados en algunas paradas, hitos o momentos relevantes del itinerario.

- *Interpretación ambulante teatralizada: Es una estrategia desarrollada por uno o varios animadores-intérpretes caracterizados cuyo trabajo consiste en establecer contacto espontáneo con los visitantes a un espacio patrimonial determinado. Los actores aprovecharán dichos encuentros para realizar tareas informativas e interpretativas.*

Em todas as definições o objetivo principal é sempre o de mediar, ou seja, facilitar a compreensão do visitante por meio da atuação dos atores-intérpretes que estão caracterizados, além disso a participação ativa do público é essencial para o bom resultado dos trabalhos.

Um dos locais de memória que tem se utilizado das visitas teatralizadas para o desenvolvimento de ações educativas, são os museus. As visitas teatralizadas são uma eficiente maneira de mediação pois buscam tirar a carga de sacralidade que os espaços museais carregam ainda hoje, além claro de colocar o espectador/visitante como centro da ação.

4. PROPOSTA PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO DE ESPECTADORES TEATRAIS EM MUSEUS

Neste capítulo apresento uma proposição pedagógica centrada na formação de espectadores para área teatral. A condução desta proposta baseia-se na pedagogia do teatro, sendo a mediação a área norteadora do processo. A presente proposta trata-se da montagem e de apresentação teatral em Museus. Cabe salientar que a montagem da encenação deverá levar em conta o espaço museal em que será apresentada, o texto deverá ser vinculado ao acervo museológico da instituição. Um exemplo é a peça teatral “Um Mistério no Museu. Episódio: Cruz e Sousa – Últimos Sonetos”¹⁰, proposta pensada para ser realizada nas dependências do Museu Histórico de Santa Catarina – Palácio Cruz e Sousa¹¹, em Florianópolis (SC). A seguir, descrevo as atividades para as mediações teatrais e os enfoques educacionais que se busca neste projeto.

VIVÊNCIAS NO MUSEU: FORMAÇÃO DE ESPECTADORES TEATRAIS

O cerne desta proposta se baseou nas experiências narradas pelo professor Dr. Flávio Desgranges, no capítulo “A Formação de Espectadores: relato de uma experiência”, do livro *Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo* (2006) e o projeto francês denominado *Journée au Théâtre*, descrito no livro *A Pedagogia do Espectador* (2015, p. 79-80, 3ª ed), também do professor Desgranges.

Tem-se como ideário que o projeto aconteça nas dependências de um Museu, entretanto o passo-a-passo aqui descrito poderá ser replicado em diferentes centros culturais. Para o projeto de formação de espectadores, grupos escolares serão convidados e participarão das atividades em três etapas (dias alternados): Preparação (na escola); Vivência (no museu) e Prolongamento (na escola).

¹⁰ A peça foi escrita pelo autor deste trabalho, e pode ser lida na íntegra por meio do link: <https://pergamumweb.udesc.br/acervo/162610>

¹¹ Para mais informações sobre o Museu acesse: www.cultura.sc.gov.br/espacos/mhsc

Os procedimentos pedagógicos de mediação teatral, neste projeto, serão constituídos nas seguintes etapas: recepção, apresentação teatral, debate (conversa inicial), ensaio de desmontagem, oficina de criação cênica e debate (conversa final de avaliação), os procedimentos de mediação artística serão realizados pelos atores e atrizes da peça, assim como pelo diretor e proponente do projeto. As turmas pré-agendadas receberão a visita dos artistas na escola, nesta primeira fase haverá um debate de preparação. No museu, assistirão à encenação, participarão de debate e visita técnica. Na terceira etapa, os artistas retornarão à escola para uma oficina de prolongamento com os estudantes.

Abaixo apresento os procedimentos de gestão.

PÚBLICO-ALVO:

Grupos escolares previamente agendados, faixa etária livre: (ensino fundamental I e II, ensino médio, EJA).

PRÉ-RECEPÇÃO: ETAPA 01 (NA ESCOLA)

Os estudantes selecionados receberão, na escola, a visita do proponente deste projeto juntamente com os artistas que compõem o elenco da peça teatral. O intuito deste encontro será para estimular o pertencimento dos espectadores ao local a ser visitado, além disso incentivar os participantes a interagirem com os atores no decorrer das cenas (respondendo aos estímulos e questionamentos), pensar questões para um/a debate/conversa após apresentação, também receberão informações de certas restrições quanto ao espaço teatral e cênico, afinal estaremos em um prédio tombado e por regramento algumas ações não são permitidas, além disso será realizado dinâmicas teatrais (por meio de jogos teatrais) a fim de estimular os estudantes para a apresentação cênica que virá. Tempo aproximado: 2h30min.

NO DIA DA AÇÃO: ETAPA 2 (NO MUSEU)

Recepção (acolhimento): O grupo será recepcionado pelo proponente do projeto. Os alunos serão encaminhados ao auditório do museu, onde poderão guardar os pertences pessoais e receberão uma breve apresentação do encontro. Tempo aproximado: 30 minutos.

APRESENTAÇÃO CÊNICA: (A SER DEFINIDA)

Após a recepção, os alunos serão encaminhados para assistir à peça teatral. O diretor da apresentação cênica terá a função de condutor cultural (guia, monitor), indicando o percurso a ser seguido, auxiliando os participantes e dando todo apoio técnico. Finalizada a apresentação (da peça), os alunos serão encaminhados novamente ao auditório do museu para um bate-papo. Tempo aproximado: 1 hora.

DEBATE INICIAL:

O debate inicial ocorrerá no auditório do Museu, logo após a apresentação da peça. Terá como objetivo ouvir as reverberações acerca do assistido. Este bate-papo, pretende ser de maneira informal, sem questionamentos diretos, será realizado entre espectadores, artis-

tas, diretor e equipe técnica do projeto – sendo a condução da mediação a cargo do diretor. Será proposto que os alunos e as alunas façam questionamentos ou comentários sobre a encenação. Pretende-se tornar o espectador íntimo dos artistas, além de repassar

conhecimentos das técnicas utilizadas para montagem da apresentação cênica. Pretendemos que os alunos apresentem suas interpretações pessoais, a equipe técnica não deverá responder diretamente a questões de cena, mas instigar respostas próprias, não contar ou dar a respostas diretas, tentar captar entendimentos e uma posição pessoal. Porém, os artistas deverão apresentar questões técnicas, informar quem são os artistas, quem é o diretor, informar o tempo de preparação (ensaios) para apresentação da peça, informar a formação acadêmica ou o tempo que trabalha como artista, etc. Tempo aproximado: 45 minutos.

DESVENDADO OS MISTÉRIOS DO MUSEU:

Após o debate inicial, o grupo de estudantes será convidado a retornar para visitar o espaço teatral, conhecer as dependências no museu indo além das salas expositivas em que as cenas teatrais ocorreram, conhecer as salas técnicas do museu que geralmente não são apresentadas ao público em geral (reserva técnica, arquivo, apoio administrativo), observar o acervo exposto no museu além dos apresentados nas cenas, demonstrar os elementos técnicos (sonoplastia, iluminação, etc), demonstrar sobre a utilização dos aparatos técnicos, explicar porque cada personagem surge de um espaço em específico, observar como a exposição museal tornou-se objeto cênico e cenário, além de demonstrar como funciona um museu além da recepção, guiamento e da montagem da exposição. Após observar e conhecer tecnicamente o museu e elementos específicos do teatro, os alunos serão convidados a escrever uma cena teatral, sempre pensando nos elementos do espaço visitado. Tempo aproximado: 1h30min.

ETAPA 3 (NA ESCOLA): OFICINA DE PROLONGAMENTO: REMONTANDO A ENCENAÇÃO

Nesta oficina, os participantes irão realizar jogos teatrais com o objetivo de aproximar-se do fazer cênico. Esta oficina será ministrada pelos artistas que apresentaram a peça e terá como mediação o proponente deste projeto. Os exercícios teatrais serão baseados nos utilizados para montagem da peça, os jogos poderão sofrer alteração nas sequências devido a faixa etária dos participantes. Ao final da oficina, os estudantes serão convidados a montarem coletivamente uma nova cena, com um novo mistério, novos personagens históricos, assim como uma possível resolução. Tempos aproximado: 2h30min.

DEBATE FINAL: RELEVÂNCIA

O debate final levará em consideração todos os aspectos abordados neste projeto, desde a recepção até a finalização da oficina. Nesta etapa deseja-se observar a relevâncias do projeto e principalmente se o ambiente museal potencializou as atividades teatrais. Além disso, claro, buscar entender se a oficina ajudou a melhorar o entendimento da peça teatral assistida. Tempo aproximado: 1 hora.

Por fim, cabe ressaltar que, as indicações aqui descritas são apenas um indicativo de ações que podem ser realizadas, porém devem ser analisadas e estudadas caso a caso, le-

vando em consideração a faixa etária dos estudantes, assim como os horários disponíveis para as ações, além das especificidades de cada região/museu/centro cultural.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As proposições aqui apresentadas pretendem evidenciar a potência da integração entre teatro e museu como prática educativa e formadora. Ao mediar as relações entre espectadores, artistas e patrimônio, contribui-se para a democratização do acesso à cultura, a formação de públicos e a valorização dos espaços museais. Trata-se de um modelo replicável e fundamentado teoricamente, capaz de inspirar outras iniciativas de mediação cultural com base na arte teatral.

Tem-se com esta proposta pedagógica um objetivo muito particular, o de tentar fazer com que os moradores de uma cidade se sintam pertencentes ao lugar onde vivem. No meu caso em específico, Florianópolis (SC), que os moradores saibam comunicar que aquela senhora negra representada no mural é a primeira mulher eleita deputada em Santa Catarina, que entendam a importância de um espaço museal, que saibam informar onde se localiza a Fundação BADESC ou o antigo Museu do Saneamento, que entendam que estão pisando sobre o mar aterrado quando estão esperando o ônibus no Terminal Integrado do Centro (TI-CEN) ou que estão sobre um rio ao sentar para tomar uma cerveja no vão central da Avenida Hercílio Luz. O Teatro, minha formação, é um potente meio para auxiliar nesta empreitada, por mais que as Artes Cênicas também sofram com falta de público, ainda assim há luz nesta caminhada.

Aloísio Magalhães¹² nos disse que: “Só se preserva aquilo que se ama, só se ama aquilo que se conhece”. Freeman Tilden (1957, p. 38, tradução livre) nos citou que: “Por meio da interpretação, compreensão; por meio da Compreensão, apreciação; por meio da

Apreciação, Proteção”. Flávio Desgranges (2003, p. 33) nos afirma que: “Ir ao teatro ou gostar de teatro, também se aprende. E ninguém gosta de algo sem conhecê-lo”. Os autores têm trabalhos distintos, o primeiro trabalhou com patrimônio cultural, o segundo com parques naturais e o terceiro atua no campo das artes cênicas, entretendo, há algo em comum nas frases: Ninguém adora algo ou protege algo, sem conhecer.

Neste Projeto de Formação de Público Museal e de Formação de Espectadores Teatrais busco apresentar, interpretar, mediar e educar para que haja compreensão, apreciação, deleite, que haja amor pelas artes cênicas e pelo espaço museal. A proposta pedagógica presente neste trabalho não é – e nem poderia ser – um manual fechado, este trabalho é uma tentativa que julgo importante acontecer – e como qualquer atividade inicial – deve ser revista ao longo do percurso e reestruturada quando necessário for.

A democratização do acesso aos bens culturais é tema recorrente em palestras e nas aulas de licenciatura, assim, além de facilitar o ir e vir, é necessário planejar a aproximação, a vivência e a experientiação, possibilitando ao espectador que esse se torne ativo na leitura dos códigos. A mediação artística, como vimos, é um importante meio para este fim, pois, integra o participante tornando-o membro permanente da ação cultural.

Finalizo ciente da importância de que ações culturais como esta que apresento e de

que museu e teatro são importantes meios para a formação educacional.

6. REFERÊNCIAS

BACHEGA JUNIOR, Vanderlei Antonio. Apagar e acender: Reflexões sobre pedagogia e iluminação cênica. 2021. 185 f. Dissertação (mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

BRASIL. Lei 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 15 jan. 2009.

DESGRANGES, Flávio. A Pedagogia do Espectador. 3ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

DESGRANGES, Flávio. Pedagogia do Teatro: provocações e dialogismo. 2ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

IBRAM. Instituto Brasileiro de Museus. Disponível em: <<https://www.gov.br/museus/pt-br>>. Acesso em: 06 out. 2023.

ICOM BRASIL. International Council of Museums. Nova Definição de Museu. Disponível em: <https://www.icom.org.br/?page_id=2776>. Acesso em: 06 out. 2023.

KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de (org.). Léxico da pedagogia do teatro. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

MUÑOZ, Francisco Javier Benítez. Reflexiones en torno a la animación del patrimonio. In: Boletín de interpretación. España: n. 17, p. 3-5, 2007.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Mediação Artística, uma Tessitura em Processo. In: Urdimento. Florianópolis: n. 17, p. 113-121, 2011.

TILDEN, Freeman. Interpretation Our Heritage. Chapel Hill: University of North, third edition, 1977.

¹² Aloísio Magalhães (1927-1982) foi um importante design gráfico brasileiro. Foi, em 1979, diretor do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e secretário da cultura no Ministério da Educação e Cultura (1981). A frase atribuída ao autor, encontra-se citada em diversas publicações da área do patrimônio histórico cultural.

Seção 2

Ensino de Arte



ENSINO DE ARTES VISUAIS E PLANEJAMENTO COMPARTILHADO COM CRIANÇAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Rafael Semkiw dos Santos¹

Ana Luiza Ruschel Nunes²

RESUMO: O planejamento compartilhado com crianças no ensino de Artes Visuais é o objeto de estudo deste texto reflexivo. Partido do projeto de pesquisa de mestrado, junto ao PPGE, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, objetivamos desenvolver planejamentos compartilhados com crianças, no ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental II. Partindo de autores como Corsaro (2011), Adorno (2002, 2010), Sarmento (2005, 2015), Fernandes (2005), Kramer (2000, 2002) e Barbosa (2012), procuraremos fazer a interconexão entre a nova sociologia da infância, a teoria crítica de Adorno e o ensino de Artes Visuais de uma forma crítica e emancipadora, que seja crítico para a realidade vivida. Para isso, o campo de estudo é o ensino da rede estadual de ensino paranaense, que enfrenta uma sistematização e plataformação, que fere o direito da democracia e do diálogo com as crianças.

Palavras-chave: Planejamento compartilhado; Sociologia da Infância; Ensino de Artes Visuais; Pesquisa com crianças; Arte.

ABSTRACT: Shared planning with children in Visual Arts Education is the focus of this reflective study. Originating from a master's research project conducted within the PPGE at the Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brazil, our objective is to develop collaborative planning with children for Visual Arts instruction in Middle School. Drawing on theorists such as Corsaro (2011) Adorno (2002, 2010), Sarmento (2005, 2015), Fernandes (2005), Kramer (2000, 2002), and Barbosa (2012), we seek to interconnect Adorno's critical theory, the New Sociology of Childhood, and critical-emancipatory Visual Arts pedagogy. The research context is the public school system in Paraná, Brazil, which currently faces systemic constraints due to standardized platforms and rigid structures. These limitations undermine democratic dialogue with children and hinder a critical, reality-based approach to Visual Arts education. By centering children's voices in curricular planning, this study advocates for pedagogical practices that resist technocratic models and prioritize emancipation.

¹ Graduado em Licenciatura em Artes Visuais (UEPG); Mestrando em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), UEPG/PR; Membro GEPAVEC/CNPq; Bolsa CAPES.

² Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Artes visuais -UDESC/SC; Professora do Curso de Graduação em Artes Visuais e Profª. Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UEPG/PR; Líder GEPAVEC/CNPq

INTRODUÇÃO

O presente texto reflexivo, parte da escrita da dissertação de mestrado, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em que o objeto de pesquisa é o planejamento compartilhado com crianças do ensino fundamental II e o ensino de Artes Visuais, dentro da perspectiva da nova sociologia da infância. Somamos a epistemologia da Teoria Crítica para entender a Arte como potência transformadora, fundamentada em Theodor Adorno (2002, 2010). Para esta pesquisa, autores como: Corsaro (2011), Sarmiento (2005, 2015), Fernandes (2005), Kramer (2000, 2002), Barbosa (2012) e Nunes (2024), balizam nossas reflexões críticas.

Assim, a pesquisa traz a seguinte questão problematizadora: Quais desafios e possibilidades emergem no planejamento compartilhado com crianças no ensino fundamental II no ensino de Artes Visuais? Nesta direção o objetivo geral é desenvolver planejamentos compartilhados com crianças, no ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental II. Deste objetivo emergem os objetivos específicos: a) Apresentar os fundamentos da nova Sociologia da Infância assim como do Ensino de Artes Visuais numa perspectiva crítica; b) Identificar as teorias críticas de planejamento que fundamentam a possibilidade de um ensino de Artes Visuais que se perceba crítico, c) Analisar os desafios e possibilidades do planejamento compartilhado crítico, com crianças no ensino de Artes Visuais.

Caminhamos assim, a partir de estudos de campo em um colégio do Núcleo Regional de Educação paranaense na cidade de Ponta Grossa/PR, com a escuta das crianças de até 12 anos de idade incompletos, matriculadas em uma turma do sexto ano do ensino fundamental II, procurando responder nossa questão problema. Neste diálogo abrimos espaço para que a criança revele o que pensam sobre o que planejar para o ensino e aprendizagens em Artes Visuais. De forma dialógica crítica, produzir materiais e dados, em relação às experiências e vivências criativas protagonizadas em seu cotidiano escolar para, e na, aprendizagem das Artes Visuais.

Sendo uma pesquisa em andamento, abordaremos neste artigo apenas alguns pontos da revisão bibliográfica. Destaca-se que entendemos a criança como um sujeito histórico-cultural, de direitos e deveres, assim como a busca de um ensino de Artes Visuais com planejamentos compartilhados com protagonismo das crianças numa perspectiva crítica de ensino. Baseada na epistemologia da Teoria Crítica, através da dialética negativa de Adorno (2010), pontuando reflexões e as possibilidades de pensar o ensino de Artes Visuais na escola da educação estadual paranaense, que se firma cada vez mais sistematizada e pragmatista numa perspectiva de planejamento tradicional. Tenta-se neste texto amarrar as possibilidades de uma pesquisa que assuma uma postura ética de respeito e legitimação da voz da criança, escutando-a, para que juntos se possa compor planejamentos compartilhados no ensino de Artes Visuais.

A CRIANÇA EM DIÁLOGO COM A NOVA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Refletir na contemporaneidade como a criança é compreendida sob a perspectiva da nova sociologia da infância contribui para o fortalecimento de seu papel como sujeito histórico e participativo nos contextos em que atua. Poder experimentar e produzir ativamente também nas pesquisas acadêmicas, oportuniza que essas vozes sejam, de fato, ouvidas e

legitimadas (Fernandes, 2016). Ainda hoje as pesquisas científicas, assim como muitos dos processos escolares, marginalizam a voz da criança, através de abordagens que, apesar de pautadas no discurso do protagonismo, não garantem a genuína participação (Fernandes e Souza, 2020).

Entendemos que a criança já é entendida como um ser de direitos, principalmente na esfera jurídica e em documentos internacionais, mas na prática não é o que se percebe.

Também entre nós, fala-se em direitos quando menos existem os direitos; fala-se em democracia quanto mais ela nos falta. Mas o mais grave é o fato de que, nos contextos de desigualdade e injustiça, convivemos com discursos de representantes oficiais do governo que se apropriam dos nossos discursos, mas que contribuem para manter a velha ordem da miséria. (Kramer, 2000, p.3)

Corroboramos com a autora e ainda dizemos que, dentre as mudanças ocorridas na educação, as conduções das práticas escolares têm afetado diretamente as crianças, pois inviabilizam uma práxis docente que se preocupe com sua formação crítica, com planejamentos de aulas prontos e aulas completamente estruturadas pelo sistema de educação nos estados do Brasil. Assim está sendo sistematizado e plataformizado a educação estadual paranaense e que muito nos preocupa quando pensamos em um ensino que seja contextualizado na prática social concreta, num processo de emancipação da formação humana das infâncias. Sabemos que,

Esses conteúdos são entregues ao professor através de uma sequência de aulas prontas, em formato de slides, disponibilizados em uma plataforma denominada RCO + Aulas, anexo ao Livro de Registro On-line (LRCO). Esse engessamento do trabalho do professor tira qualquer autonomia do processo pedagógico, visto que o docente passa a ser obrigado a seguir esses materiais prontos, formatados e simplificados, com o objetivo de se alinhar aos conteúdos da Prova Paraná (Costa, 2024, p.123)

Neste viés, a criança não é ouvida ou suas falas não têm sido validadas na maioria das discussões e debates, também sobre os repertórios de Artes Visuais e da cultura e processos de ensino, ao qual elas mesmas fazem parte. Mesmo quando se trata da adequação dos processos escolares possíveis, dentro deste viés paranaense, pensar em um ensino mais colaborativo, estas crianças, sendo as maiores interessadas na continuidade desses processos de participação, são negligenciadas.

Tradicionalmente as vozes das crianças são ignoradas, sua percepção como um ser de direitos é algo recente e ainda muito silenciado. A esse respeito, historicamente, a “infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo” (Sarmiento, 2005, p. 368). Todavia, acreditamos que as crianças são competentes para compreender e agir no universo de suas experiências estéticas. São ativas e produtoras de cultura (Corsaro, 2011) e, apesar de estarem em desenvolvimento, assim como todos os sujeitos das outras categorias geracionais, são peritas nos assuntos da infância, incluindo sua escolarização (Fernandes, 2005).

Então através de uma perspectiva ético-ontopistemológico (Mainardes, 2022), procu-

raremos, através da nova sociologia da Infância, desdobrar as ações pertinentes à pesquisa, com respeito a autoria e autorização da criança na pesquisa, pois “conhecer a infância passa a significar uma das possibilidades para que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que o produz” (Kramer, 2002, p. 46). Procuraremos ouvir a criança de uma forma que seja genuína e que ela produza dados junto ao pesquisador.

Para tanto, pensando em como a educação vem se apresentando na educação estadual do Paraná, nos aproximamos do pensamento de Theodor Adorno, através de Pucci (2012), quanto ao conceito de semiformação, que será crucial para a pesquisa. Devemos pensar que o homem deve ser um cidadão de seu tempo, integrando-se no conhecimento e no desenvolvimento das potencialidades humanas, utilizando-se das tecnologias mais avançadas que a situação histórica lhe apresenta; mas, ao mesmo tempo, tem de ser um crítico de seus dias, problematizar-lhes as injustiças existentes, não deixar-se dominar pelo coletivo. (Pucci, 2012, p. 15)

Assim, entendemos que as crianças hoje, neste contexto, envoltas pelas plataformizações, acabam sendo levadas a uma formação incompleta e que não as percebem como seres plenos de conhecimento, desvalorizando suas culturas. Desta forma, o nosso maior objetivo é construir uma educação fundada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade. Mas isso é pouco hoje. Para alcançar este objetivo, é preciso combater a desigualdade e educar contra a barbárie, o que implica uma ética e exige uma perspectiva de formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica. (Kramer, 2000, p.7)

Nós adultos pesquisadores precisamos desconstruir as posturas pautadas no adultocentrismo, que subordina a infância a patamares inferiores a do adulto. Ou seja, a categoria Infância não deve ser considerada inferior, nem menos importante social e culturalmente. O rompimento com as visões adultocêntricas da infância está associado ao reconhecimento das crianças e das infâncias e suas culturas como objeto de conhecimento e estudos (Corsaro, 2011). Nesse contexto, as crianças são consideradas sujeitos históricos e sociais, o que levou os estudos em expansão sobre a infância a contribuir significativamente para o aprimoramento das metodologias de pesquisa envolvendo crianças e com a participação delas, como nos pontua Sarmiento (2015).

Nessa direção, Prout (2010, p.737) afirma que “tanto crianças como adultos deveriam ser vistos através de uma multiplicidade de devires, nos quais todos são incompletos e dependentes”. Por esse viés, compreendemos que, ao olhar as crianças, devemos evidenciar o que são, o que sabem, o que criam, suas culturas e modos de convivências que possuem nesse momento, e não o que serão/saberão/farão quando estiverem na categoria adulta ou na velhice.

Dessa forma, reconhecemos que cada categoria geracional detém conhecimentos próprios (Fernandes, 2005). Em suas relações de pares, a criança constrói, através da sua lógica, um mundo seu que é atravessado por saberes próprios de ludicidade, imaginação e fantasia, que tem seu aporte de repertório da realidade vivida. Neste sentido, o adulto, aculturado, não consegue legitimar a voz da criança, por afirmá-las como seres incompletos e sempre sem credibilidade para protagonizar suas experiências (Sarmiento apud Fernandes, 2005). Ao afirmá-las desta forma, cria-se uma relação de poder, como se o adulto fosse superior aos saberes infantis, posicionando saberes próprios numa escala hierárquica, a qual a nova sociologia da infância busca equilibrar. Assim,

Como sabemos, um dos aspectos que mais frequentemente caracterizam as relações entre adultos e crianças é a relação hierárquica em que o adulto sobressai como aquele que possui mais conhecimento, mais experiência e, por tal, possui também o poder de decidir, de mandar. O adulto é, nessa relação, a figura do poder. (Fernandes, 2016, p. 770)

Isso acaba por calar vozes, pensamentos, ações e vivências por parte das crianças, a partir do ponto em que o adulto, sentindo-se superior na tomada de decisões do cotidiano infantil, não abre possibilidades a uma relação dialógica, em que a criança tem legitimidade de fala, com poder suficiente para equilibrar as decisões sobre o seu mundo. Neste sentido, procuramos uma ação do adulto que busca uma relação horizontalizada, num processo dialógico, em que a cultura infantil se fortalece, e que a criança possa habituar-se a expressar sua voz e ser respeitada por isso.

Devemos pensar em uma sociedade que desmonte o adultocentrismo, como uma forma de dar mais espaço para o saber da criança. Temos que entender que, o controle exercido pelos adultos sobre as crianças é amplamente reconhecido e legitimado, enquanto o oposto não ocorre. Isso coloca a infância, independentemente do contexto social ou do momento histórico, em uma posição de subordinação em relação à geração adulta. (Fernandes, 2005). Isso remete a pesquisa, ética e estética em relação à criança.

A sociologia da infância tem vindo a discutir esse aspecto desde há algum tempo, no intuito de não se assumir tacitamente essa relação hierárquica e se pensar em formas alternativas de construir relações de pesquisa com as crianças, que sejam mais horizontais e respeitadoras da criança enquanto ator social. (Fernandes, 2016, p. 770)

Considerando este posicionamento, ancorado nos estudos das infâncias, propomos ouvir e validar as falas das crianças acerca do planejamento compartilhado para o ensino de Artes Visuais. Pensar então quais seriam os contributos das crianças para pensar em como a Arte e a aula de Arte podem ser organizadas a partir do seu olhar.

O ENSINO DE ARTES VISUAIS E A CRIANÇA SUJEITO DE DIREITOS

Sabendo da importância da Arte para a leitura de mundo, assim como, pensar na Arte-Artes Visuais como uma área de conhecimento para uma crítica social, a coloca também, como potencialidade para a humanização das crianças no processo escolar. A professora Ana Mae Barbosa, fulcral para os estudos do ensino de Arte, nos diz que

A Arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. (Barbosa, 2012, p. 18)

Frente a isso, nesta perspectiva, problematizamos junto à Teoria Crítica, a razão instru-

mentalizada a serviço do sistema vigente. Adorno nos diz que “A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação, é o caráter repressivo da sociedade que se auto aliena.” (Adorno, 2002, p. 9), ou seja, a razão foi eclipsada e se tornou instrumento de dominação da sociedade.

Assim, pensar na dialogicidade de uma forma crítica e reflexiva, para a realidade concreta vivida, é uma possibilidade de trazer a dialogicidade, a democracia e o devido protagonismo para estas vozes. Percebe-se como essencial trabalhar com a dialogicidade em sala de aula. Assim, o professor Paulo Roberto Padilha, que nos aprofunda no conceito de planejamento dialógico, nos diz que

É justamente no cotidiano da sala de aula (e também nas demais relações escolares, como, por exemplo, entre diretor de escola e professores) que notamos quão difícil é pôr em prática a fala aos e com os educandos (ou com os outros), pois não temos, principalmente, a experiência da democracia, o hábito de dividir o poder, ou o suposto poder, nem sequer o costume de ouvir, de escutar, de negociar diferenças, sem que isso signifique barganhar vantagens de toda ordem. Frequentemente confundimos autoridade com autoritarismo e pensamos que, deixando de ser autoritários, perdemos a autoridade. (Padilha, 2017, p. 25) (grifo do autor)

Entender que o processo de diálogo com a criança não é um ato de anarquismo em sala, mas sim da busca por relações que fortaleçam a condição de democracia e que o ser em formação, sinta-se como sujeito participante dos processos aos quais faz parte. Desta forma, compreendemos também, à exemplo, que hoje a formação humana passa por uma leitura de mundo que parte das imagens veiculadas dentro da indústria cultural (Adorno, 2002) e que a formação humana crítica é fundamental para a correta reflexividade. Assim entendemos que a Arte se faz basilar para a compreensão e leitura das imagens sejam de obras de Arte clássicas, ou de imagens do cotidiano cultural e das culturas infantis da sociedade.

Pensamos assim, que as Artes Visuais nos abrem caminhos em suas potencialidades. É dentro da Teoria Crítica que se embasa uma revolução pela cultura e entendemos que cultura é interconectada pelos saberes da Arte, em contextos interculturais e multiculturais. O conceito de formação cultural idealiza uma sociedade sem injustiças, onde todos teriam chances iguais de ascensão. No entanto, essa promessa se torna inviável porque a produção cultural e material é regida pelo valor de troca e pela separação entre trabalho manual e intelectual. Até mesmo as necessidades humanas, como as afetivas, são submetidas às lógicas do consumo. Dessa forma, a cultura, em vez de promover liberdade e igualdade, acaba reforçando a estrutura desigual da sociedade (Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira, 2008).

Desta forma unir Artes Visuais e pesquisa com crianças, nos desafia a oportunizar maiores diálogos entre os saberes próprios da cultura infantil, assim como da necessidade do conhecimento dos saberes clássicos produzidos pela humanidade, para o entendimento crítico do ser.

Conciliar o ensino de Artes Visuais, numa perspectiva de ensino para a emancipação humana, é uma possibilidade rica junto da nova sociologia da infância. Nos permite pensar e problematizar uma educação mais horizontalizada, que preze pelo diálogo e a problematizações da prática social para a organização dos conteúdos clássicos, e não somente, e sim para repertórios histórico-culturais considerando as infâncias e as culturas a que estas

estão inseridas socialmente. Nesta perspectiva visamos a emancipação social, artística, estética e cultural, num movimento sólido de ação-reflexão-ação-reflexão junto às crianças para promover a compreensão crítica da arte na transformação da realidade social vivida e concebida.

REFLEXÕES FINAIS

Pudemos refletir brevemente sobre a criança participante sob a teoria da nova sociologia da infância, que necessita ter sua voz legitimada e garantida nos meios em que atua. A criança vem sendo negligenciada na história do homem, e posicioná-la como produtora de cultura própria, é fundamental para seguirmos para uma sociedade democrática de direito, onde se considere concretamente a criança e as infâncias em diferentes contextos, tendo seu protagonismo na escola e sociedade.

Por meio desse entendimento, nessa investigação, procuraremos validar as falas e expressões das crianças para trazer elementos de reflexão à ação para a formação dos profissionais da educação e aqui em específico para o campo do ensino de Arte e mais especificamente no ensino de Artes Visuais.

Pensamos que, através de um entendimento crítico da educação, poderemos emancipar e formar a criança em suas contradições, e que, através do planejamento compartilhado, poderemos oportunizar espaços para que a criança tenha sua voz legitimada sobre os processos de se ensinar Arte, assim, agregando o seu conhecimento e sua cultura, e culturas, artística vivida aos processos escolares diante do protagonismo infantil na aprendizagem das Artes Visuais, com planejamento compartilhado na organização e processualidade da aprendizagem das crianças na escola de educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. *Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002

_____. *Dialética negativa*. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BARBOSA, A. M (ORG). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. 7ed. São Paulo: Cortez, 2012

CORSARO, W. A. *Sociologia da Infância*. 2.ed. Penso Editora, 2011.

COSTA, M. E. M. *A educação pública paranaense sob a lógica do mercado: as políticas gerencialistas empresariais no governo Ratinho Junior (2019-2022)*. Orientadora: Carina Alves da Silva Darcolato. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

FERNANDES, N. *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes*. Tese de doutorado. Universidade do Minho. 2005.

FERNANDES, Natália. *Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios*. IN: *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, p. 759-779, 2016.

FERNANDES, Natalia; SOUZA, Luciana F. *Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz*. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, v. 5, n. 15, p. 970-986, 2020.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. Revista Teias, v. 1, n. 2, p. 14, 2000.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. IN: Cadernos de pesquisa, n. 116, p. 41-59, 2002.

MAINARDES, J. Contribuições da Perspectiva Ético-Ontoepistemológica para a Pesquisa do Campo da Política Educacional. IN: Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 30, 2022.

NUNES, A.L.R. Planejamento participativo no ensino de Artes Visuais como ato criador na superação do planejar reprodutivista. UEPG/Ponta Grossa. 2024.

PADILHA, P. R. Planejamento dialógico: Como construir o projeto político-pedagógico da escola. 9ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2017

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Cadernos de pesquisa, v. 40, n. 141, p. 729-750, 2010.

PUCCI, B. A dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades. IN: Revista e-curriculum, São Paulo, v. 8, n.1, p.1-24, abr. 2012.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. IN: Educação & Sociedade, v. 26, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, M. J. Uma agenda crítica para os estudos da criança. IN: Currículo sem fronteiras, v. 15, n. 1, p. 31-49, 2015.

ZUIN, A. Á. S; PUCCI, B.; RAMOS DE OLIVEIRA., N. Adorno: o poder educativo do pensamento crítico. 4. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008



FORMAÇÃO ESTÉTICA E RESISTÊNCIA À PLATAFORMIZAÇÃO NO ENSINO DE ARTE

Patrícia de Souza Porto Gonçalves¹

Resumo: Este artigo analisa os impactos da plataformação na educação, com ênfase no ensino de arte, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Discute como esse processo desestrutura a mediação pedagógica, precariza o trabalho docente e compromete a formação estética, reduzindo-a a práticas operacionais e desconectadas da reflexão crítica. Defende-se a escola como espaço de mediação, de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e da formação estética crítica, capaz de resistir às lógicas impostas pelas plataformas digitais.

Palavras-chave: ensino de arte; formação estética; plataformação.

Keywords: art education; aesthetic education; platformization.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta considerações parciais de uma pesquisa em andamento, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Artes (Prof Artes/UFMS). O estudo propõe uma crítica de possíveis efeitos da plataformação sobre as práticas pedagógicas no ensino de arte e suas implicações na formação estética dos estudantes da educação básica. A plataformação da educação tem se consolidado como uma estratégia que reorganiza profundamente os processos de ensino e aprendizagem, impactando diretamente as condições de trabalho docente e a própria natureza da prática pedagógica. Trata-se de um fenômeno que desloca a centralidade da mediação educativa, transferindo-a para plataformas digitais, roteiros prontos e materiais enlatados, que moldam o cotidiano escolar a partir de uma lógica empresarial. Conforme analisa Sousa Júnior (2024), esse processo se materializa naquilo que o autor denomina como uma estratégia de governamentalidade, cuja consequência direta é a

[...] transfiguração do(a) professor(a) em simples reprodutor de instrumentais que chegam às escolas públicas com selo de alguma fundação ou instituto privado, geralmente ligado a um banco [...] com a imposição de materiais apostilados, Objetos de Aprendizagem (OAs) e Recursos Educacionais

¹ UFMS – ProfArtes. Contato: souzapatricia1610@gmail.com

Digitais (REDs) que chegam prontos, cabendo à figura docente apenas a tarefa de 'aplicar'. Assim, são difundidas nas redes públicas ementas alienígenas, estranhas à realidade escolar, com esquemas de controle que já indicam inclusive a divisão dos minutos de cada aula, alienando os tempos e espaços do ensino-aprendizagem. (SOUSA JÚNIOR, 2024, p. 180).

Essa dinâmica não é um fenômeno isolado, mas se conecta a uma lógica mais ampla de organização do trabalho sob a plataforma. No contexto brasileiro, como aponta Viegas (2024), tal processo não apenas intensifica a precarização da atividade docente, como também se estrutura a partir da apropriação dos modos de vida periféricos como força produtiva. Como destaca o autor, citando Grohmann (2021) e Abílio (2021)

[...] em países como o Brasil é que a plataforma aprofunda os processos de precarização e flexibilização do trabalho. Grohmann (2021) e Abílio (2021) sustentam que o que estaria ocorrendo no mundo é a apropriação produtiva e monopolizada, pelas grandes empresas que estão por trás das plataformas, do modo de vida periférico, o que, para a última, se constitui em novas possibilidades para compreender as características próprias da periferia" (VIEGAS, 2024, p. 967).

A plataforma da educação vai além da adoção de tecnologias ou métodos "inovadores": ela reconfigura relações de trabalho, tempos pedagógicos e processos formativos, submetendo a escola à lógica do controle e da produtividade. Para compreender seus impactos sobre a escola e o ensino de arte, recorre-se à Pedagogia Histórico-Crítica, que permite analisar o papel da mediação docente e da formação humana.

Natureza da Educação, Mediação e os impactos da Plataforma

Na Pedagogia Histórico-Crítica, a educação é compreendida como um trabalho humano específico, voltado à formação dos sujeitos por meio da transmissão e apropriação dos conhecimentos, linguagens, valores e representações historicamente produzidos. Como explica Saviani (2015), "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2015, p. 287).

Essa formulação deixa evidente que a atividade educativa é parte da prática social e, como tal, carrega uma intencionalidade formativa, uma função social específica no desenvolvimento humano. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica concebe a educação como uma atividade mediadora, responsável por possibilitar que os indivíduos se apropriem do acúmulo histórico de saberes da humanidade. Nas palavras de Saviani (2015)

A categoria de mediação é central na pedagogia histórico-crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social." (SAVIANI, 2015, p. 35).

Na Pedagogia Histórico-Crítica, a mediação é a essência do trabalho docente, articu-

lando planejamento, avaliação e condições da escola. Envolve ainda formação, experiência e sensibilidade do educador — dimensões humanas insubstituíveis por tecnologias que apenas simulam o que compartilhamos. As características humanas não são um item, um produto ou um objeto. Como aponta Gramsci (2021, p. 57), "decerto, para os industriais tacitamente burgueses, pode ser mais útil ter operários-máquinas, em vez de operários-homens". Esse alerta permanece atual frente à lógica da plataforma, que tende a substituir a formação humana integral por mecanismos de controle e padronização. A arte, a linguagem e a sensibilidade escapam à lógica da reprodução mecânica, pois dizem respeito à experiência, à contradição, ao simbólico e à história, dimensões que nenhuma plataforma ou algoritmo é capaz de simular em sua plenitude.

A plataforma compromete a autonomia docente ao restringir a liberdade de ação, padronizar práticas e esvaziar a diversidade dos processos educativos. Esse processo se manifesta diretamente na lógica da mercantilização do ensino, que não se preocupa sequer com os chamados "saberes necessários" à formação humana. Como afirma Sousa Júnior (2024)

À institucionalização da mercantilização do ensino não importa nem mesmo os ditos 'saberes necessários' (MORIN, 2000) à formação humana. Isto é, passa-se do modelo voltado ao 'aprender a aprender' — já bastante superficial e imediatista (DUARTE, 2001) — para o ilusório formato do 'aprender a empreender', diretamente promotor do autodidatismo, do individualismo e da competitividade. Assim, busca se anular a figura docente. Lançar mão de 'aulas prontas' (uma redundância em si) é um dos exemplos mais evidentes do processo de plataforma hiperprodutivista que se impõe à classe trabalhadora na Educação" (SOUSA JÚNIOR, 2024, p. 180-181).

É pela mediação que se estabelece a possibilidade de formação, de desenvolvimento das capacidades humanas e de leitura crítica da realidade. Por isso, o ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica

[...] não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a prática social (primeiro passo), que é comum a professores e alunos" (SAVIANI, 2015, p. 35).

A escola, nesse contexto, assume um papel central na organização social, pois é a forma histórica dominante da educação na sociedade capitalista. Como observa Saviani

(...) na condição de forma principal e dominante de educação, a escola veio a assumir no campo pedagógico papel equivalente ao assumido pelo capital na esfera econômica. (...) A anatomia da escola é a chave da anatomia da educação" (SAVIANI, 2015, p. 35).

A plataforma da educação, com sua lógica algorítmica, fragmenta práticas, substitui a mediação por sequências operacionais e precariza o trabalho docente, atacando diretamente a natureza da atividade educativa. Essa dinâmica compromete a função formativa

do ensino e desestrutura a escola como espaço de apropriação crítica do conhecimento e de desenvolvimento da autonomia. Esse processo não se explica apenas como uma transformação técnica, mas como parte da lógica de incorporação da educação na dinâmica produtiva do capitalismo informacional. Como afirma Viegas (2024), dialogando com Vercellone (2007)

A discussão sobre o lugar da reprodução social na produção de valor na economia informacional adentra, desse modo, os espaços de reprodução da força de trabalho, como a escola. Para Vercellone (2007), o principal fator de crescimento econômico, atualmente, é a parte do capital que ele chama de “intangível”, onde se incluem atividades como educação, formação e saúde. Para o autor, “esta mudança significa que as condições da formação e da reprodução da força de trabalho são agora diretamente produtivas (...)” (Vercellone, 2007, n.p.). (VERCELLONE, 2007, apud VIEGAS, 2024, 966-967).

Portanto, a plataformização da educação não é uma estratégia isolada, mas expressão concreta de como a atividade educativa, enquanto trabalho de formação humana, passa a ser capturada como parte do processo de geração de valor, submetendo os processos pedagógicos às lógicas do mercado, da produtividade, da vigilância e da exploração.

Os processos de plataformização, ao negarem a mediação docente e submeterem a educação à lógica do mercado, esvaziam a função social da escola e desfiguram a natureza do trabalho educativo. Na Pedagogia Histórico-Crítica, a atividade educativa é uma mediação realizada por meio da linguagem, da cultura e da apropriação dos saberes historicamente produzidos. Assim, compreender os impactos da plataformização exige analisar como essas mudanças atingem a constituição simbólica da formação humana. Essa análise se articula diretamente com os fundamentos da psicologia histórico-cultural, na medida em que a constituição da consciência, do pensamento e da subjetividade ocorre por meio da mediação simbólica, especialmente da linguagem. Como explica Martins:

A comunicação, também presente entre os animais, adquiriu novas propriedades convertendo-se em linguagem, na ausência da qual seria impossível a representação abstrata do objeto sob a forma de conceito. Eis mais um salto qualitativo decisivo para a afirmação da natureza social humana. A imagem mental passa a ser denominada por palavras da linguagem, conquistando, assim, o status de signo – convertendo-se em ideia a ser expressa e transmitida sob a forma de juízos e conceitos. (MARTINS, 2011, p. 14).

Portanto, ao eliminar as mediações próprias da atividade docente e da escola, o processo de plataformização atinge diretamente a constituição da subjetividade, da consciência e da formação humana, uma vez que a linguagem, na sua dimensão simbólica, cultural e social, é a mediação fundamental do desenvolvimento psíquico.

Se a linguagem é central na constituição da consciência e da subjetividade, esse papel se intensifica nas linguagens simbólicas e sensíveis, como as da arte. A arte, enquanto expressão cultural, é mediação essencial para o desenvolvimento humano, pois permite significar e representar o mundo. Assim, analisar os impactos da plataformização no ensino

de arte é aprofundar a compreensão sobre a destruição dessas mediações simbólicas, que afeta a sensibilidade, a imaginação e a autonomia dos sujeitos. É nesse contexto que se torna urgente discutir como a plataformização atinge a linguagem, a cultura e o ensino de arte, precarizando o trabalho docente e desestruturando as experiências estéticas fundamentais à formação humana.

LINGUAGEM, PLATAFORMIZAÇÃO E SEUS IMPACTOS NO ENSINO DE ARTE

A arte, como linguagem, media a realidade, a cultura e a subjetividade. Para a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, trata-se de uma forma essencial de produzir sentidos, apropriar-se do mundo e desenvolver a consciência — não sendo ornamento ou adereço estético, mas parte constitutiva da formação humana. Por isso, os impactos da plataformização no ensino de arte não se resumem à adoção de novas ferramentas tecnológicas, mas estão profundamente enraizados nos processos de alienação, de esvaziamento da mediação docente e de destruição das práticas culturais emancipatórias. Schlichta e Teuber (2012) nos lembra que, “o exercício de mediação – obra, autor, leitores – pode contribuir sobremaneira para tornar visível o significado humano objetivado nas obras de arte” (p. 2). Quando essa mediação é substituída por sequências operacionais, algoritmos e roteiros prontos, o que se perde é justamente o processo de construção de sentido, de leitura crítica da realidade e de desenvolvimento da autonomia intelectual e estética dos sujeitos.

Esse processo, como demonstra Sousa Júnior (2024), opera na educação como uma lógica de “robotização do ensino”, marcada pela transformação do professor em aplicador de conteúdos prescritos, de objetos digitais de aprendizagem e de roteiros que anulam tanto a singularidade da prática pedagógica quanto a possibilidade de mediação crítica. No ensino de arte, essa lógica se agrava, pois não se trata apenas de transmitir informações, mas de favorecer processos de desenvolvimento sensível, simbólico e cultural.

A linguagem estética — assim como a linguagem verbal — é constitutiva do desenvolvimento humano. Como destaca Vera Lúcia Penzo Fernandes (2021, p. 116), ao interpretar Vygotsky, “a atividade criadora é premissa e princípio, não como mera qualidade, mas como uma capacidade complexa, que tem origem na imaginação e que projeta o ser humano para o futuro”. A imaginação, portanto, não é acessório do processo educativo, mas condição ontológica da formação humana. Nesse sentido, a plataformização, ao engessar práticas em roteiros e padrões pré estabelecidos, sufoca a imaginação, a criação e o exercício da liberdade no processo formativo.

O processo da plataformização a uberização da educação, como já analisado por Sousa Júnior (2024), não se expressa apenas na precarização material, mas também na tentativa de transformar o professor em executor de sequências didáticas impostas, anulando sua autonomia, sua criatividade e sua capacidade mediadora, elementos essenciais para o ensino de arte.

No ensino de arte, isso implica reduzir a experiência estética a uma prática tecnicista, sem reflexão crítica ou compreensão histórica. A arte, síntese de sensibilidade e cultura, é tratada como um banco de imagens descontextualizadas, prontas para consumo e reprodução. Paulo Paes e Vera Penzo² (2025) aprofundam essa análise ao dialogarem com Lukács,

² Professora da UFMS, orientadora deste trabalho e bolsista no programa de Pós-Doutorado no Exterior – PDE/CNPq.

destacando que “a particularidade é a categoria central da estética, a mediadora entre o singular e o universal, sendo a arte essa síntese subjetiva e objetiva do *hic tec nunc* histórico: aqui e agora” (p. 1). Isso significa que a obra de arte não é uma abstração isolada, mas expressão de um tempo, de uma cultura, de uma coletividade e de uma historicidade concreta.

Portanto, a plataformação, ao descontextualizar as práticas artísticas, rompe com essa dialética da particularidade. Ao transformar a arte em produto de consumo rápido, em atividade padronizada, em material “atrativo” para plataformas, elimina-se a função da arte enquanto mediação entre o singular, o particular e o universal e, com isso, também se rompe o seu papel formativo.

Como defendem Schlichta e Teuber (2012), a mediação no ensino da arte deve ser compreendida

[...] como um lugar de ação e não de contemplação passiva, de produção de novos significados; [...] como instância de construção de autonomia do aluno na apreciação – leitura e interpretação da sua transparência à sua opacidade – de imagens, como um processo permanente de significação, de apropriação e de partilha da arte” (p. 18).

Essa dinâmica se intensifica como mostra Sousa Júnior (2024), no artigo “Chorei sem saber o que ensinar”, ao evidenciar que a plataformação impõe conteúdos prontos, ementas alheias e roteiros fechados, alienando o tempo pedagógico, desumanizando o trabalho docente e subordinando a prática educativa a uma lógica hiperprodutivista, focada em metas, tarefas e relatórios. No ensino de arte, essa lógica se revela na transformação da experiência estética em atividade ilustrativa, sem crítica, historicidade ou sensibilidade. Ao contrário do que propõem os discursos tecnocráticos e os modelos por competências, ensinar arte não é apenas aplicar técnicas ou reproduzir imagens, mas construir uma leitura de mundo sensível, crítica e situada historicamente, justamente por isso, os efeitos da plataformação tornam-se ainda mais perversos nessa área. A experiência estética é reduzida a uma atividade ilustrativa, sem profundidade crítica ou sensível. Como alerta Gramsci (2021, p. 57), “A escola [...] não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, apenas com o olho certo e a mão firme”. Essa advertência se mostra atual diante das práticas que reduzem a arte a uma função meramente operacional, dissociada de sua dimensão simbólica e formativa.

No contexto da plataformação da educação, as imagens e conteúdos estéticos frequentemente chegam aos estudantes por meio de modelos prontos e descontextualizados, que desconsideram sua realidade social, histórica e cultural.

Esse esvaziamento simbólico compromete a experiência estética e a capacidade crítica dos sujeitos.

Como afirmam Ferreira, Aragão e Correio (2022, p. 372), “a formação estética mobiliza a cognição, pois a atitude estética adotada no cotidiano também é uma atitude crítica, um modo de se posicionar na sociedade.” Assim, negar aos alunos o acesso a imagens que provoquem sensibilidade, reflexão e leitura crítica do mundo significa limitar sua formação humana e sua inserção ativa na realidade.

O esvaziamento da mediação no ensino de arte compromete a própria formação humana, pois a experiência estética é constitutiva da consciência, da subjetividade e da cul-

tura. Reafirmar a escola como espaço de formação crítica exige, no ensino de arte, a recusa à plataformação e à redução da aula a um evento episódico e sem sentido. Este artigo não trata da formação docente em instituições plataformaçadas, mas dos efeitos da plataformação na educação, especialmente no ensino de arte. Contudo, é importante reconhecer que professores com formação universitária voltada à mediação crítica e à apropriação do conhecimento tendem a resistir mais à plataformação, por compreenderem que materiais ou roteiros que substituem sua mediação afetam diretamente sua autonomia e função formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada revela que os impactos da plataformação na educação, em especial no ensino de arte, vão além da adoção de tecnologias. Esse processo intensifica a precarização do trabalho docente, esvazia a mediação pedagógica e rompe com os princípios da formação humana. Na arte, tais efeitos se manifestam na fragmentação da experiência estética, na mercantilização da linguagem artística e na negação de sua função como mediação entre sujeito, cultura e realidade.

Resistir à plataformação não é uma decisão técnica, mas um posicionamento político e pedagógico que exige a defesa da escola como espaço de apropriação do saber, desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da consciência crítica. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se como alternativa à lógica tecnocrática e mercantilista que orienta as plataformas educacionais. Como afirma Orso (2023)

[...] se as perspectivas educacionais não críticas e crítico-reprodutivistas de todos os matizes, constituem-se em armas da classe dominante, no âmbito da educação, para a defesa de seus interesses, a pedagogia histórico-crítica se constitui na arma pedagógica para a defesa dos interesses da classe trabalhadora. (p. 369)

A defesa de uma prática pedagógica na arte que se contraponha à plataformação significa, portanto, reafirmar a escola como espaço de formação omnilateral, crítica e emancipadora, comprometida com o desenvolvimento das capacidades humanas superiores e com a transformação da realidade social.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. A criatividade no ensino de artes visuais: entre a centralidade e a marginalidade. *Revista VIS*, Brasília, v. 20, n. 1, p. 109-126, jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/view/37487>. Acesso em: 26 maio 2025.

FERREIRA, Cláudia Regina; ARAGÃO, Márcia Aparecida; CORREIO, Paulo Fernando Pereira. Experiência e sensibilidade: contribuições da educação estética para a formação docente continuada. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 19, n. 58, 2022. Rio de Janeiro: PPG/UNESA. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.2022e9360>. Acesso em: 5 jun. 2025.

GRAMSCI, Antonio. Homens ou máquinas? Escritos de 1916 a 1920. Seleção de artigos e apresentação de Gianni Fresu; tradução de Carlos Nelson Coutinho e Rita Coitinho. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021. (Escritos gramscianos; v. 2).

MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2011.

ORSO, Paulino José. Pedagogia histórico-crítica: uma introdução. Revista Gesto-Debate, Campo Grande – MS, v. 23, n. 17, p. 353-371, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/19235>. Acesso em: 26 maio 2025.

PAES, Paulo Cesar Duarte; PENZO, Vera Lúcia Fernandes. Aqui e agora: desdobramentos dialéticos da arte contemporânea no currículo. Artefactum – Revista de Estudos em Linguagens e Tecnologias, Campo Grande – MS, v. 24, n. 1, p. 1-13, 2025. DOI: <https://doi.org/10.23900/artefactum.v24i1.2305>. Acesso em: 26 maio 2025.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.14230>. Acesso em: 26 maio 2025.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.14235>. Acesso em: 26 maio 2025.

SCHLICHTA, Consuelo; TEUBER, Andrea. Mediação na arte/educação: uma proposta metodológica. Revista da ABVC, Brasília, v. 13, n. 1, p. 9-21, 2012. Disponível em: <https://abvc.com.br/revista/article/view/512>. Acesso em: 26 maio 2025.

SOUSA JÚNIOR, João Eudes Alexandre de. “Chorei sem saber o que ensinar”: reformismo, plataforma e precarização do trabalho docente na educação básica. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 16, n. 3, p. 167-189, dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v16i3.63582>. Acesso em: 26 maio 2025.

VIEGAS, Moacir Fernando. Plataformização do trabalho docente na educação básica: uma revisão de literatura sob o prisma do gênero e do cuidado. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 16, n. 1, p. 961-980, abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v16i1.57826>. Acesso em: 26 maio 2025.



O SER DE SENSações: SONORIDADES E VISUALIDADES INTEGRADAS EM UMA PROPOSTA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA DE ESTIMULAÇÃO SINESTÉSICA

THE BEING OF SENSATIONS: SOUNDS AND VISUALITIES INTEGRATED IN AN ARTISTIC-PEDAGOGICAL PROPOSAL OF SYNESTHETIC STIMULATION

Valéria Pedroso dos Santos

Daiane Solange Stoeberl da Cunha

Resumo: Este texto tem como objetivo relatar a experiência da oficina intitulada “O ser de sensações”, realizada no XIII Simpósio de Arte da Universidade Estadual do Centro-Oeste no ano de 2023, ministrada pela egressa Valéria Pedroso dos Santos. A oficina foi um desdobramento de pesquisas de Iniciação Científica, orientadas pela professora Dra. Daiane Solange Stoeberl da Cunha. Apresentamos neste texto os objetivos e metodologias e prática pedagógica da oficina, que resultaram em uma produção de obra visual a partir de estímulos sinestésicos. Com o enfoque na sonoridade e na representação visual, a oficina obteve respostas positivas a respeito da experiência multissensorial.

Palavras-chave: Sinestesia; Artes integradas; Ensino da Arte; Multissensorialidade; Processos Criativos.

Abstract: This text aims to report the experience of the workshop entitled “The being of sensations”, held at the XIII Art Symposium of the State University of Centro-Oeste in 2023, taught by graduate Valéria Pedroso dos Santos. The workshop was an offshoot of Scientific Initiation research, guided by Professor Dr. Daiane Solange Stoeberl da Cunha. In this text, we present the objectives, methodologies and pedagogical practice of the workshop, which resulted in the production of a visual work based on synesthetic stimuli. With a focus on sound and visual representation, the workshop obtained positive responses regarding the multisensory experience.

Keywords: Synesthesia; Integrated arts; Art teaching; Multisensoriality; Creative processes.

INTRODUÇÃO

A sinestesia trata-se de um fenômeno neurológico onde ocorre o cruzamento de mais de um sentido ao mesmo tempo, sendo classificada como uma condição congênita (Day, 2016). A sinestesia é defendida por alguns estudiosos como um fenômeno que pode ocorrer com todos, sendo para alguns trata-se de um acontecimento mais evidente enquanto outros necessitam de estímulo (Cytowic, 2002). A partir desta concepção, elaboramos a oficina intitulada: "O ser de sensações", que visa uma experiência artística a partir da experiência da sinestesia, onde ocorre uma integração e atenção sobre os sentidos, através de uma meditação guiada e com o objetivo de uma produção artística final sobre esta experimentação multissensorial.

A produção de uma obra de arte a partir de estímulos sensoriais não é algo novo no mundo da arte, sendo já experimentada e documentada pelo artista russo-alemão Kandinsky e relatada em seu livro *Do espiritual na Arte - E na pintura em particular* (1996). Neste processo criativo foca-se nos estímulos e respostas sensoriais, a fim de elaborar uma obra puramente expressionista, e distante de conceitos e símbolos lógicos, isto é, trata-se de uma criação a partir das sensações e para as sensações, afetando o mundo em seu saber sensível e priorizando as sensações na poética artística.

A aplicação da oficina foi realizada no XIII Simpósio de Arte da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) no ano de 2023, no Barracão do curso de Arte. A oficina foi realizada em sua maioria com estudantes de graduação de Arte, e contamos com a presença de docentes da graduação das áreas de Artes e da Educação. E seguiu um processo que é iniciado com a meditação, seguido pelo processo criativo e a prática com os participantes e, ao final, uma roda de conversa a respeito da experimentação. O motivo desta oficina ter sido nomeada "O ser de sensações" deriva da inspiração dos conceitos de Deleuze e Guattari (2010), que afirmam que a Arte é um ser capaz de produzir afectos e perceptos, ou seja, a obra de arte também cria sensações. A partir destas informações buscamos neste texto relatar a experiência da oficina e suas implicações como proposta pedagógica.

METODOLOGIA

Nos anos de 2021 e 2022 foram realizadas pesquisas de Iniciação Científica de nossa autoria a respeito da condição da sinestesia no ensino de Arte, que resultaram em publicações e produções sobre o tema (Santos, 2021, 2022). Tais levantamentos e leituras fizeram evidente a necessidade de experimentar as propostas estudadas na prática, portanto tal atividade foi oferecida no módulo de uma Oficina, a fim de apresentar o estudo da sinestesia e suas possibilidades dentro do Ensino da Arte.

Conforme vimos anteriormente, a sinestesia trata-se de uma condição neurológica onde há uma intersecção dos sentidos, porém a experiência sinestésica pode ser experienciada em estados alterados da consciência (Day, 2016), sendo a meditação uma destas possibilidades de alteração. No percurso desta proposta pedagógica, tivemos como perspectiva principal a busca por uma produção artística com a integração dos sentidos humanos, uma experiência essencialmente multissensorial, com base em músicas e movimentos corporais, integramos sons, movimentos e cores, a fim de transpassar estas experiências sensoriais no papel.

Para a realização da experimentação da sinestesia, optamos pelo uso da meditação

como caminho para uma consciência em estado alternativo. Com o propósito da sinestesia como um processo criativo, o enfoque estava em experienciar os sentidos humanos e observar suas percepções, manifestações e associações. A meditação possui dois momentos: um coletivo e um individual. No primeiro momento, coletivamente, iniciamos a meditação guiada com sons de natureza e a proponente indicava a concentração no corpo, com o enfoque na respiração, posição corporal, sensações corporais e sons ambiente, os participantes são incentivados a mover o corpo e sentir os movimentos, ainda de olhos fechados. Posteriormente a este momento, desta vez individualmente, o foco que estava na concentração dos sons ambientes muda, e é interrompido por um fone de ouvido, onde foi colocado uma música instrumental para cada um dos participantes, escolhidas de modo aleatório e com músicas diferentes que não se repetiram. Após a apreciação individual, encerra-se a meditação e inicia-se o processo de produção artística.

A meditação é necessária para que possa ser atingido um estado de concentração e percepção corporal, e sem ela seria mais difícil o processo de atenção aos sentidos. Apesar de que todos somos seres capazes de sentir e instigar sensações, esta ação acaba sendo negligenciada e por vezes perdida, devido aos padrões escolares que privilegiam o conhecimento inteligível e ignoram o conhecimento sensível, a educação do sensível (Duarte Jr., 2004). Em decorrência a estrutura escolar que privilegia o conhecimento inteligível, podemos observar que os estudantes podem apresentar dificuldade ou desconhecimento da totalidade de conhecimentos que os sentidos podem oferecer, supõe-se um impasse na proposição desta obra, portanto, é de extrema importância que o aluno mais confortável possível consigo mesmo e sua corporeidade para que a realização do processo de criação seja genuína. Nesta oficina inicia-se um trabalho de resgate deste conhecimento negligenciado, um ensaio de autoconhecimento através da Arte.

Ao fim da meditação inicia-se um processo introspectivo de produção visual da experiência sensorial, com a utilização de tintas e papel os participantes ficaram livres para produzir. A respeito da técnica visual utilizada para a produção utilizamos a da Arte Abstrata, visto que o objetivo desta prática era a produção visual de sensações, fugindo das representações figurativas (Kandinsky, 1996). Tal apontamento pode causar uma confusão de ideias, visto que muitos podem vincular o abstrato ao conceito, porém quando nos referimos ao abstrato estamos falando do todo, do não inteligível, do não descritível, da expressão em sua totalidade, assim, a produção poderá ser mais livre e espontânea, atendendo aos propósitos da oficina. Após a produção iniciamos a roda de conversa a respeito da atividade realizada, seguidamente detalhada na próxima seção do texto.

RESULTADOS

A técnica, na produção visual, não poderia ser outra se não a pintura abstrata, onde o que se prioriza é a expressão de sentimentos e sensações, realizando exatamente o objetivo desta obra: a visualização de uma sensação que permeia todos os sentidos do corpo. Por se tratar de uma experimentação subjetiva, a avaliação da oficina se dá pelos relatos dos próprios alunos. Neste sentido, uma estratégia para a realização da oficina pode ser um posicionamento de não julgamento perante o estudante para que o mesmo sinta-se mais confortável em relação aos seus sentidos. Não há um jeito certo de se expressar, e o mais importante aqui é a expressão em si, é o contato com aquilo que nos é mais essencial, com o que nascemos e aprendemos o que é mundo e o que sou eu.

Quanto às produções dos participantes, em sua maioria realizaram associações livres e

aleatórias, entre cores, formas, sabores e sons, muitos vincularam a experiência com memórias e através delas foram capazes de tornar a experiência mais significativa. As produções foram abstratas, coloridas e expressivas. Devido a experiência com a música ser individual, as pinturas eram diversas, com histórias e relatos únicos, desde vivências positivas a experimentações negativas. Pode-se notar uma dificuldade para a representação não figurativa, pois muitos não estavam habituados com este tipo de produção expressionista abstrata.

Figura 1: Produções de Arte da Oficina “O ser de sensações”



Fonte: Nossa autoria.

Após a prática, iniciamos uma roda de conversa a respeito da atividade, na qual podemos observar a partir dos relatos dos participantes como se deu a experiência multissensorial. Os alunos descreviam como foi sua experimentação dos sentidos desde o início da meditação até o momento da produção, e muitos relataram a presença de uma experiência sinestésica, mesmo que rápida ou incerta. Conforme mencionado, partilhamos da concepção do neurologista Cytowic (2002), que defende que a sinestesia trata-se de um fenômeno que todos podem experimentar, aparecendo para algumas pessoas espontaneamente e aleatoriamente enquanto para outras a partir de um estímulo. Nesta oficina pudemos perceber que a experiência sinestésica é individual e depende de diversos fatores, como atenção, disposição, e conhecimento corporal, o saber sensível.

Por fim, os participantes relataram que tiveram dificuldade em concentrar-se durante a meditação e que não estavam acostumados a se atentar aos sentidos e na percepção corporal. Percebe-se que devido a nossa sociedade atual há uma dificuldade na concentração e atenção aos nossos sentidos, o que implica consideravelmente o processo de aprendizagem. Quando subalternizados nossos saberes sensíveis em benefício de outros tipos de conhecimento, perdemos a capacidade de nos integrar como ser no mundo, afinal somos afetados por ele e os afetamos na mesma medida.

Em suma, meu corpo não é apenas um objeto entre todos os outros objetos, um complexo de qualidades entre outros, ele é um objeto sensível a todos os outros, que ressoa para todos os sons, vibra para todas as cores, e que fornece às palavras a sua significação primordial através da maneira pela qual ele as acolhe. (Merleau-Ponty, 1999, p. 317).

Somos primeiramente seres capazes de sentir, conhecer, saborear, por isso devemos

compreender que o nosso corpo também possui sabedoria, para tanto é necessário a atenção aos sentidos, ao sensível, aos perceptos e afectos. Podemos afirmar que a oficina cumpriu com sua proposta em suas devidas limitações, a experiência multissensorial se fez presente para muitos e foi muito significativa para a ministrante que coordenou esta coreografia de sensações.

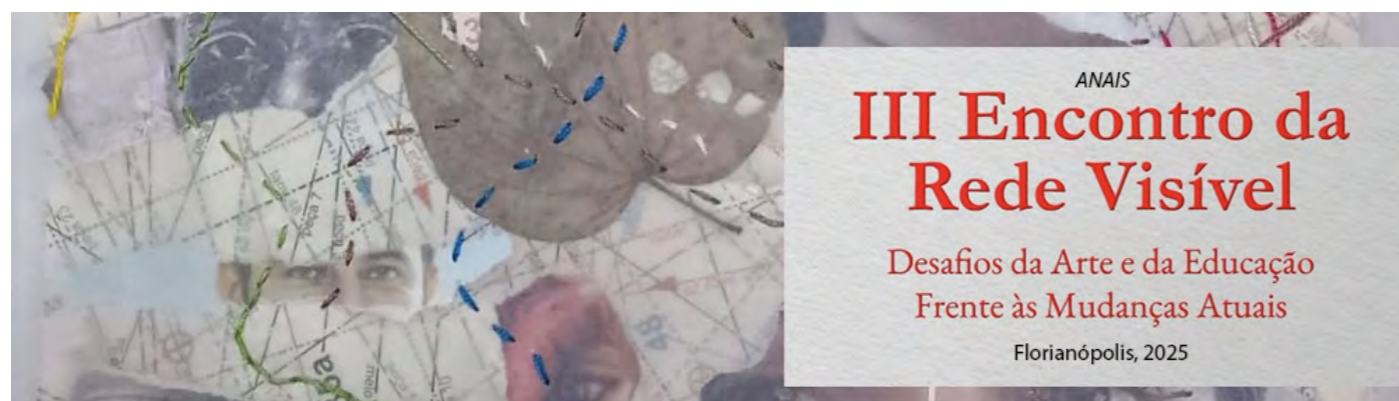
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta oficina podemos observar a necessidade de atividades e experiências pedagógicas que contemplem os sentidos humanos em sua totalidade, em sua intersecção e associação. Por meio das artes integradas encontramos um caminho para a experimentação multissensorial, atentando-se aos conhecimentos da percepção corporal, tão ignorado por nós em virtude de um mundo automatizado, lógico e binário. Ao pensarmos no âmbito escolar, durante os primeiros anos da Educação Básica, os alunos estão se acostumando ao mundo com conhecimento intelectual e, portanto, atualizar o conhecimento sensível do aluno é uma estratégia de manutenção sensória em prol de uma fixação dos sentidos quanto produtores de conhecimento, antes que o conhecimento inteligível tome conta na rotina do aluno.

Em “O ser das sensações” o enfoque está no indivíduo, capaz de sentir e produzir sensações, trata-se de um processo introspectivo e de autoconhecimento, ao mesmo tempo que é realizado no coletivo, realizando um compartilhamento de percepções e concepções, enriquecendo a experiência artística-pedagógica. Neste processo criativo sinestésico privilegia-se a experiência do indivíduo, a sua vivência pessoal e subjetiva. A produção artística trata-se de algo essencialmente individual, uma experiência única e que deve ser compreendida desta maneira no Ensino da Arte, por meio da abordagem da educação sensível é possível repensar os conhecimentos passados para os alunos e os protagonizar no processo de mediação pedagógica em toda sua capacidade estética, atendendo às particularidades dos alunos em um meio coletivo, produzindo uma trama de conhecimentos sensíveis, reflexivos e significativos.

REFERÊNCIAS

- CYTOWIC, Richard. Touching tastes, seeing smells and shaking up brain science. In: *Cerebrum: The Dana Forum on Brain Science*, p. 07-26, Estados Unidos. Jun de 2002.
- DAY, Sean A. *Synesthetes: a handbook*. CreateSpace Independent Publishing Platform. Estados Unidos. Jun de 2016.
- DELEUZE, Gilles, GUATARRI, Félix. *O que é a filosofia?* Editora 34, 3. ed. 2010.
- DUARTE Jr., João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Criar Edições, 3 ed. Curitiba-PR. 2004.
- KANDINSKY, Wassily. *Do Espiritual na Arte - E na pintura em particular*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2 ed. 1996.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2 ed., 1999.
- SANTOS, Valéria P. A sinestesia nos processos criativos e suas implicações pedagógicas. In: XXX EAIC - Encontro Anual de Iniciação Científica. Guarapuava-PR. 2021.
- SANTOS, Valéria P. A confluência das artes no currículo: um estudo sob a perspectiva da sinestesia. In: XXXI EAIC - Encontro Anual de Iniciação Científica. Guarapuava-PR. 2022.



SURREALISMO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: AS RELAÇÕES ENTRE MARXISMO E SURREALISMO NA AULA DE ARTE

EL SURREALISMO A LA LUZ DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA: LA RELACIÓN ENTRE MARXISMO Y SURREALISMO EN EL AULA DE ARTE.

Rafael Silva Gonçalves¹

Resumo: Apresento neste artigo um relato de experiência realizado a partir de uma proposta de ensino desenvolvida com estudantes do nono ano de uma escola pública em Palhoça, Santa Catarina. A pesquisa focou na discussão sobre o que é considerado arte, utilizando o movimento surrealista como um meio de romper com a lógica tradicional da arte. A fundamentação teórica baseou-se em Saviani, Marx e Engels e Lowy. As aulas foram divididas em três momentos: o contexto social que antecedeu o surrealismo, a consolidação do movimento e as contribuições desse movimento.

Palavra-chave: Ensino de Arte; Marxismo; Surrealismo; Pedagogia Histórico-Crítica.

Resumen: En este artículo presento un relato de experiencia basado en una propuesta pedagógica desarrollada con alumnos de noveno grado de una escuela pública de Palhoça, Santa Catarina. La investigación se centró en la discusión de lo que se considera arte, utilizando el movimiento surrealista como medio para romper con la lógica tradicional del arte. La fundamentación teórica se basó en Saviani, Marx y Engels y Lowy. Las clases se dividieron en tres partes: el contexto social que precedió al surrealismo, la consolidación del movimiento y sus aportaciones.

Palabra clave: Enseñanza del Arte; Marxismo; Surrealismo; Pedagogía Histórico Crítica.

CONTEXTO ESCOLAR

A pesquisa foi realizada com estudantes do nono ano da escola estadual Venceslau Bueno, localizada na região central de Palhoça, Santa Catarina. A escola atende do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, em dois prédios: o mais antigo abriga a administração

¹ Mestrando do Programa ProfArtes (UDESC) e Professor de Artes na modalidade Educação de Jovens e Adultos na rede estadual de Santa Catarina.

e salas dos anos finais, enquanto o outro inclui a coordenação dos anos iniciais, salas dos anos finais e salas do primeiro ao quinto ano. Uma característica da escola é que os alunos dos anos finais se deslocam para as salas dos professores, em vez de terem salas fixas. A escola possui uma sala de artes ampla, com um acervo de materiais que, embora limitado, é maior do que em outras escolas públicas do estado.

As aulas se estenderam por nove encontros distribuídos ao longo do segundo trimestre letivo. Os encontros, com periodicidade semanal, foram realizados nos dois primeiros horários da quinta-feira, durante o período vespertino. A turma que participou das atividades era composta por aproximadamente vinte e seis estudantes, com faixa etária entre quatorze e dezesseis anos. Observou-se um engajamento ativo dos alunos durante as atividades práticas. No entanto, a participação nas discussões teóricas mostrou-se menos expressiva, com um número reduzido de estudantes contribuindo com questionamentos ou comentários.

APRESENTANDO A PROPOSTA DE ENSINO

A proposta didática surgiu de discussões em sala de aula, nas quais os estudantes questionavam a lógica de certas produções artísticas, para abordar essa questão, utilizei o surrealismo como forma de apresentar as rupturas com a arte tradicional e estimular a reflexão sobre o que define a arte.

Para a construção do plano de aula recorri as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como fundamentação teórica, para auxiliar no percurso das atividades recorri a práxis² apresentada por Marx e Engels (2009). Desta forma, partimos de pontos teóricos para conhecer a origem do movimento surrealista, produções, discussões e aprofundamentos no contexto social daquele período.

As aulas foram organizadas em três momentos, contexto social e origens do surrealismo, consolidação do movimento e suas contribuições, progredindo gradualmente para proporcionar aos estudantes uma compreensão abrangente do surrealismo, desde suas raízes históricas até seu impacto na arte; esse avanço gradual, apesar dos desafios, permitiu que os alunos desenvolvessem uma base sólida de conhecimento sobre o surrealismo, e a observação das interações nas atividades práticas e teóricas revelou especificidades e afinidades dos alunos, auxiliando no diagnóstico de estratégias de ensino.

No início, exploramos o cenário artístico que precedeu o surrealismo, abordando os interesses, necessidades e contestações dos artistas em relação ao racionalismo da arte da época, influenciado pelo contexto da reconstrução da Alemanha pós-Primeira Guerra Mundial e por uma Europa abalada pela crise econômica, reconfiguração política (Tratado de Versalhes) e ascensão do capitalismo; para tanto, utilizei uma abordagem expositiva com recursos visuais (fotos e vídeos) e apresentei imagens do panorama social da época, destacando as tensões políticas, econômicas e culturais, além de obras de arte que prenunciavam as características, ideias, propostas e técnicas do surrealismo.

Em seguida, convidei os alunos a participarem da construção coletiva de um mapa mental no quadro. Através de um processo interativo, identificamos e organizamos os principais pontos do contexto social que influenciaram o surgimento do surrealismo, como a Primeira Guerra Mundial, a crise do racionalismo e a influência da psicanálise de Sigmund Freud (Lowy, 2002). A colaboração dos estudantes na elaboração do mapa mental permitiu

² Termo descrito pelos autores para descrever a ação entre teoria e prática.

que eles internalizassem as informações de forma mais significativa, conectando os eventos históricos e as ideias que deram origem ao movimento surrealista.

Em um momento consecutivo adentramos nos conceitos e características que tangem o movimento surrealista e até despontar quanto uma vanguarda artística. Vimos os principais artistas e produções que marcaram historicamente esse movimento e nos aventuramos a produzir uma releitura com referência na obra "O espelho falso ou no título original Le Perreux-sur-Marne³" (René Magritte, 1929).

A obra de Magritte foi escolhida como inspiração para a releitura, por sua capacidade de questionar a percepção da realidade e a representação visual, a análise da composição, cores e elementos simbólicos de 'O espelho falso' serviu como ponto de partida para as interpretações dos estudantes, cujo processo criativo foi marcado pela experimentação e liberdade de expressão, utilizando diferentes técnicas e materiais.

A releitura da obra de Magritte se tornou um exercício de investigação dos elementos presentes na imagem. A leitura da realidade observada pelo olhar próprio de cada indivíduo. Uma análise do inconsciente e de subversão das convenções visuais, características marcantes do movimento surrealista e exploradas pelo artista citado, que os estudantes também puderam explorar em suas produções⁴.

Figura 1: Sem título



Fonte: arquivo do autor

³ A obra pode ser encontrada no site <https://www.moma.org/audio/playlist/180/2384> acesso em: 07 de mar 2025.

⁴ A figura 1, apresenta o registro do processo de produção dos estudantes.

Mais tarde entramos no ponto da coletividade que marcou o movimento surrealista e que aproximou a vanguarda dos ideais marxistas presente. Como referência para a proposta e as outras atividades que vieram posteriormente, utilizei um vídeo⁵. O vídeo exibido apresentava exercícios coletivos praticados por artistas surrealistas, os quais exploramos nas aulas subsequentes para vivenciar os conceitos o movimento. As práticas trabalhadas com os estudantes foram: anamorfismo⁶, decalcomia ou frottage⁷, cadavre exquis⁸ e grattage⁹.

Apresento a seguir as produções resultantes da exploração das técnicas artísticas com os estudantes.

Figura2: Anamorfismo



Fonte: arquivo do autor

⁵ O vídeo mencionado pode ser encontrado no site <https://youtu.be/fHVuCMhKJc?si=LfoQweKvgegsCKwx> acesso em: 09 de mar 2025.

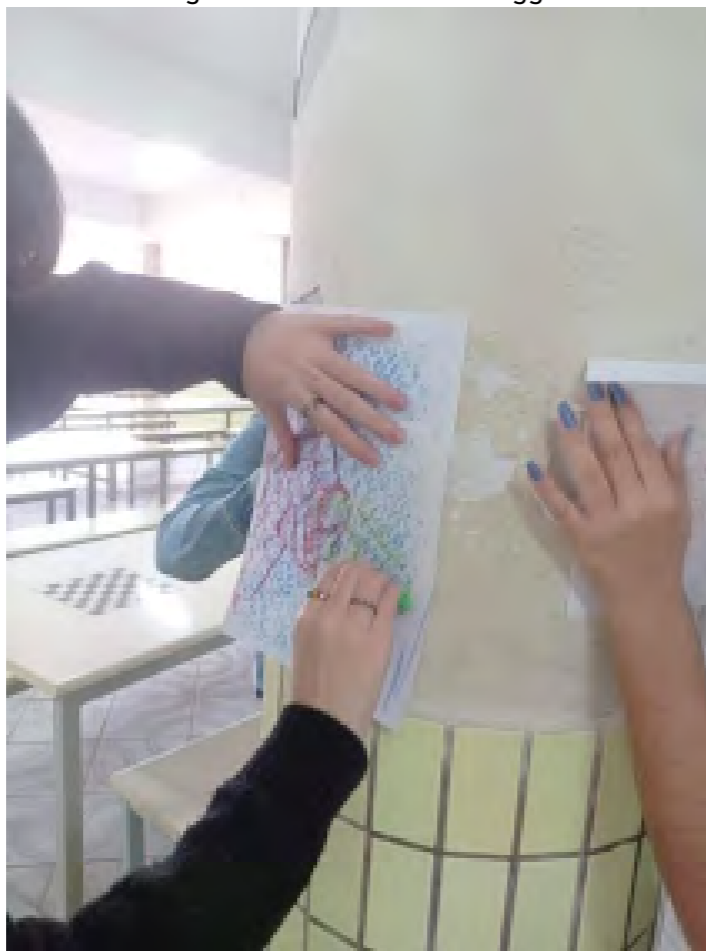
⁶ A técnica do anamorfismo consiste em deixar o lápis percorrer livremente a folha, diante das formas que surgiram desse movimento das mãos, o estudante deveria criar seu desenho a partir da interpretação das linhas presentes.

⁷ Decalcomia ou frottage era uma técnica na qual o estudante deveria sobrepor a folha sobre algum tipo de superfície com textura e retirar essa impressão. A partir dela os estudantes poderiam criar desenhos que preenchessem as formas geradas da impressão.

⁸ Cadavre exquis ou cadáver delicioso/esquisito foi uma prática na qual os estudantes deveriam desenhar algo e dobrar a folha em um ponto que deixasse visível apenas as linhas finais do desenho. Na sequência outro estudante daria continuidade ao desenho partindo das linhas finais do estudante anterior. Essa ação era feita mais uma vez de modo que o desenho somava a participação de três estudantes na construção da imagem, gerando um resultado surpreendente e desconexo.

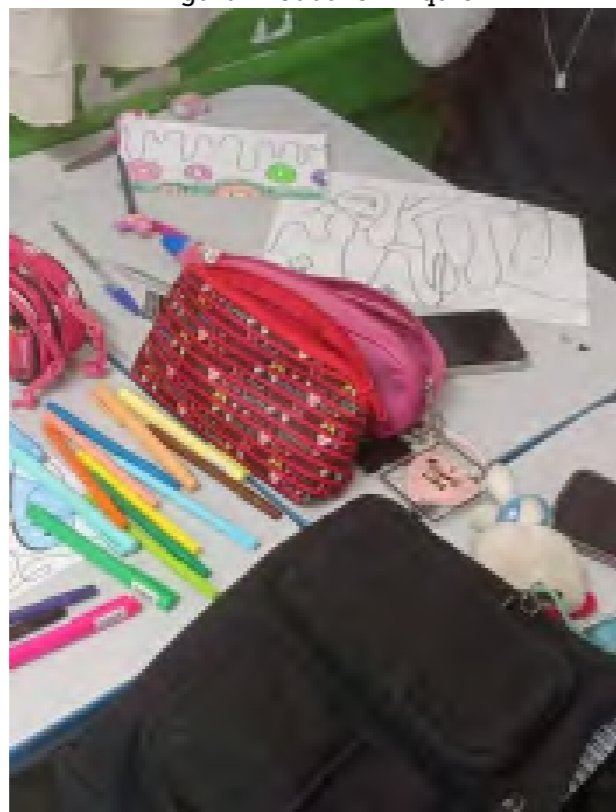
⁹ Grattage os estudantes trabalharam a partir do referencial artístico de Remedios Varos e a proposta foi colocar tinta numa metade da folha e depois pôr a outra parte por cima, pressionando para que a tinta aderisse dos dois lados criando uma forma que os estudantes poderiam intervir para gerar a imagem final.

Figura 3: Decalcomia/Frotage



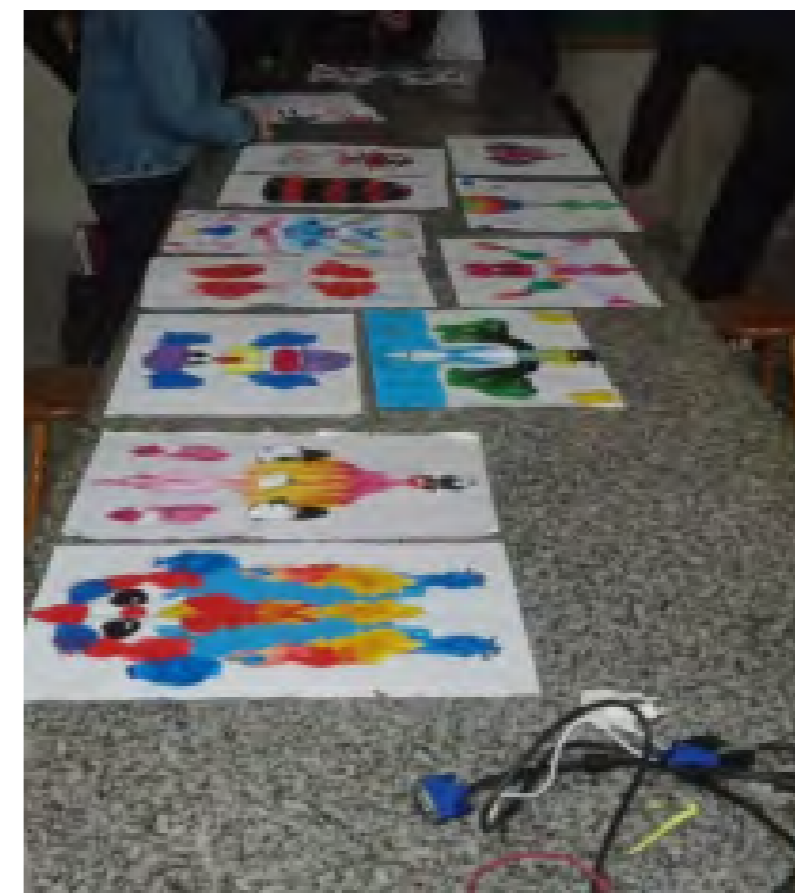
Fonte: arquivo do autor

Figura 4: Cadaver Exquis



Fonte: arquivo do autor

Figura 5: Grattage



Fonte: arquivo do autor

Na sequência das aulas apresentei as contribuições do surrealismo para arte e consequentemente para a sociedade, foi possível apresentar nessa perspectiva as aproximações com os ideais marxistas e a ideia revolucionária que provia o movimento surrealista. Foi o momento de discutir como a arte pode carregar esse caráter transgressor e subversivo. Como ela é capaz de modificar a realidade ao ponto de apresentar uma interpretação subjetiva do concreto, sem perder sua potencialidade de atuação e sem deixar de ser crítica.

A avaliação final, que combinou questões teóricas de múltipla escolha e análise prática das atividades com técnicas surrealistas, demonstrou uma transformação na percepção artística dos estudantes. Eles passaram a compreender a arte em sua potencialidade, influenciada pelo contexto social e conectada a conceitos filosóficos, transcendendo o visual para abranger o sensível, subjetivo, irracional, fantasioso e psicológico, bem como as tensões políticas e sociais e as diversas representações do mundo. Essa nova compreensão marcou significativamente a relação dos alunos com a arte.

A PHC E O ENSINO DE ARTE

A curiosidade dos alunos sobre a definição de arte direcionou a organização das aulas sobre surrealismo, fundamentadas na PHC. Essa abordagem, influenciada por Saviani e pelo materialismo histórico, guiou a sequência didática (apresentada em quadro), que explorou o tema articulando teoria e prática para desenvolver o pensamento crítico.

Quadro 1

Aula	Conteúdo	Atividade	Objetivo
1	Origem do Surrealismo	Aula expositiva apresentando o contexto de origem do surrealismo através de imagens e apontamentos; Produção de mapa mental coletivo no quadro;	Observar as questões que deram origem ao movimento surrealista. Identificar acontecimentos e cenário social antecederam o movimento
2	Características do Surrealismo. Conhecendo a produção de René Magritte.	Parte da aula foi expositiva e apresentei algumas imagens de obras clássicas do surrealismo. Em seguida apresentei algumas produções do artista René Magritte. Utilizamos a obra "o espelho falso, 1929" como referência principal. Os estudantes tiveram que fazer uma releitura inspirada na obra mencionada.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os principais artistas do surrealismo; • Analisar os principais conceitos e características presentes nas obras surrealistas; • Explorar a distorção da realidade, a combinação de elementos inesperados e o teor subversivo desses artistas; • Incentivar as diferentes interpretações da obra de Magritte; • Utilizar técnicas de desenho para criar uma releitura pessoal da obra de Magritte;
3	Continuação da prática artística	Continuação da releitura da obra "o espelho falso". Apresentação e discussão.	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar as diferentes interpretações da obra de Magritte; • Utilizar técnicas de desenho para criar uma releitura pessoal da obra de Magritte;
4	Anamorfismo	Assistimos ao vídeo, "o que é surrealismo?" (Toda Matéria). Prática artística utilizando a técnica de anamorfismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar com diferentes materiais e suportes formas de expressar suas ideias; • Compreender os conceitos, características e procedimentos utilizados nessa técnica;
5	Decalcomia/Frottage	Relembramos a técnica de decalcomia/frottage. Fomos para o pátio realizar a atividade, pois lá havia mais espaço e mais opções de superfícies para retirar as texturas necessárias para realizar a atividade.	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar com diferentes materiais e suportes formas de expressar suas ideias; • Compreender os conceitos, características e procedimentos utilizados nessa técnica;

6	Cadaver Exquis	Relembramos o exercício do cadáver exquis. A turma foi dividida em trios, de acordo com a proximidade das carteiras. Realizamos o exercício e depois apresentamos os resultados.	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar com diferentes materiais e suportes formas de expressar suas ideias; • Compreender os conceitos, características e procedimentos utilizados nessa técnica;
7	Grattage	Relembramos a técnica de grattage. A turma manteve a divisão trios da aula anterior e realizamos as produções como referência a obras da artista Remedios Varos que projetei na parede da sala.	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar com diferentes materiais e suportes formas de expressar suas ideias; • Compreender os conceitos, características e procedimentos utilizados nessa técnica;
8	Contribuições do surrealismo	Revisamos os principais pontos do surrealismo, discutindo sua relação com as intenções dos artistas e seu impacto na arte e na sociedade.	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a capacidade de observação e análise crítica das obras de arte; • Incentivar a reflexão sobre a relação entre a realidade e a fantasia, estimulando o pensamento crítico; • Compreender as relações entre o surrealismo e o marxismo; • Identificar questões políticas presente no movimento surrealista; • Perceber a produção surrealista como uma arte revolucionária;
9	Avaliação	Os estudantes realizaram uma avaliação de múltipla escolha sobre conteúdos apresentado no decorrer das aulas.	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar o conhecimento dos estudantes sobre as características e conceitos centrais do surrealismo; • Identificar a compreensão dos estudantes de analisar e interpretar obras de arte surrealistas;

A estruturação das sequências didáticas foi elaborada em conformidade com o pressuposto teórico-metodológico proposto por Saviani (2018), que preconiza a organização do processo de ensino-aprendizagem em cinco etapas inter relacionadas: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Iniciamos pela prática social inicial, ponto de encontro entre aluno e professor com diferentes níveis de compreensão. Os alunos apresentavam uma visão sincrética e desordenada da realidade, contrastando com a compreensão sintética professor. Nesse momento, observou-se que o entendimento dos estudantes sobre arte estava ligado a um padrão hegemônico de produções realistas.

Na etapa de problematização, identificamos os desafios e o conhecimento necessário para superá-los, investigando as causas e consequências da prática social inicial. Nesse processo, apresentei o surrealismo como um movimento artístico que rompeu com o racionalismo do realismo, explorando seus conceitos revolucionários.

Na instrumentalização, o professor atua como mediador, fornecendo as ferramentas teóricas e práticas para a apropriação do conhecimento sistematizado. Para a etapa de ins-

trumentalização apresentei artistas e obras, técnicas e exercícios praticado pelos artistas surrealistas. Experimentamos esses exercícios e atividade de releitura como forma de vivenciar as práticas artísticas do surrealismo.

A catarse representa a síntese, a reelaboração do conhecimento através da dialética e da práxis, permitindo aos alunos expressar suas descobertas e confrontar sua compreensão inicial. Neste momento verificamos através da discussão sobre as contribuições do surrealismo e da avaliação de múltipla escolha realizada no final do percurso.

Ao final do processo, retornamos à prática social, momento em que os alunos, agora com maior conhecimento, demonstraram uma intervenção mais qualificada na realidade e alcançaram um nível de expressão mais elaborado, assim como o professor amplia sua compreensão. Nesse retorno, os estudantes perceberam que a arte acompanha as transformações sociais, caracterizando-se por um movimento e configuração constantes, múltiplos e contraditórios, que, assimilados e representados pelos surrealistas, refletem a busca revolucionária por uma sociedade utópica, mais justa e igualitária.

A práxis evidenciou a realização do objetivo pedagógico de desenvolver uma compreensão dialética da arte como fenômeno social, permitindo que os estudantes, ao retornarem à prática social com um conhecimento teórico aprofundado, interviessem na realidade de forma qualificada e expressassem ideias de maneira mais elaborada, reconhecendo que a arte acompanha as transformações sociais como um campo multifacetado e dinâmico, permeado por contradições e em constante (re)configuração, o que revela seu potencial revolucionário, especialmente no surrealismo, enquanto vanguarda na busca por uma sociedade mais justa.

SURREALISMO E MARXISMO

Considerando o conteúdo das aulas e as proposições realizadas, é fundamental analisar as relações entre surrealismo e marxismo, pois esses pontos de contato aprofundam a compreensão do movimento como vanguarda artística, intrinsecamente ligado às contradições de ambos; o surrealismo emergiu influenciado pelas reivindicações marxistas, compartilhando ideais e objetivos similares de uma sociedade livre e justa, que busca a superação do capitalismo.

A aspiração revolucionária está na origem mesma do surrealismo e não é por acaso que um dos primeiros textos coletivos do grupo se intitulava "A revolução antes e sempre" (1925). Neste mesmo ano, o desejo de romper com a civilização burguesa ocidental levou Breton a aproximar-se das ideias da Revolução de Outubro, como testemunha sua resenha do Lenin de Leon Trotski. Se adere em 1927 ao Partido Comunista Francês, ele não deixa de resguardar, como explica no livrete *Au grand jour*, o seu "direito de crítica" (Lowy, p.31, 2002).

Ambos concordam na crítica a sociedade burguesa, a insatisfação com as estruturas de poder. A necessidade consiste em desmascarar as contradições da ordem social estabelecida pela classe dominante, pôr fim ao sistema capitalista exploratório e destrutivo.

As concordâncias entre o movimento surrealista e o marxismo eram claras, decorrem de uma prática política, uma ação relacionada a uma utopia revolucionária. Um sentimento

de revolta na tentativa de "re-encantamento do mundo" (Lowy, p.33, 2002), através da poesia, paixão e imaginação. É o surrealismo como resistência cultural e artística, na luta pela liberdade dos oprimidos. Como o marxismo enfatiza a luta dos explorados contra os exploradores e a importância da liberdade como um impulso fundamental da história humana como sugere Lowy (2002).

O que decorre desse relacionamento também provoca atritos, ao mesmo tempo que sustenta um ideal libertário, o marxismo tensionava com a tentativa de reger os caminhos que os surrealistas pretendiam seguir. Queriam limitar as ações do surrealismo aos interesses marxistas. O surrealismo era amplamente libertário, não tinha como manter-se preso a amarra alguma. Tinham um viés marxista, mas não se limitavam a esses ideais. Flertavam com o anarquismo nesse quesito e não tinham dificuldade em demonstrar que a arte carregava nos seus seios uma vocação revolucionária, que não deve estar atrelada a partido, Estado, aparelho, ela tem a necessidade de ser livre (Lowy, 2002). O autor reforça que, "não se pode esquecer que o surrealismo contém aquilo que Ernst Bloch chamava de "um excedente utópico", um excedente de luz negra que escapa aos limites de qualquer movimento social ou político, por mais revolucionário que seja" (p.36, 2002).

No manifesto "por uma arte revolucionária independente" que Breton e Trotski (1938), vão conciliar o surrealismo e o marxismo. Aparam algumas das arestas e promovem uma aproximação concisa de ambas as posições. Reforçam a necessidade de a arte ser livre de imposições externas e controle estatal, autonomia artística diante de um contexto revolucionário.

Mesmo que Breton ainda discordasse de algumas atuações do pensamento marxista, reforçava também seus vínculos com alguns desses ideais.

É evidente que não nos solidarizamos por um instante sequer, seja qual for seu sucesso atual, com a palavra de ordem: "Nem fascismo nem comunismo", que corresponde à natureza do filisteu conservador e atemorizado, que se aferra aos vestígios do passado "democrático". A arte verdadeira, a que não se contenta com variações sobre modelos prontos, mas se esforça por dar uma expressão às necessidades interiores do homem e da humanidade de hoje, tem que ser revolucionária, tem que aspirar a uma reconhecemos que só a revolução social pode abrir a via para uma nova cultura. Se, no entanto, rejeitamos qualquer solidariedade com a casta atualmente dirigente na URSS, é precisamente porque no nosso entender ela não representa o comunismo, mas é o seu inimigo mais perverso e mais perigoso (Breton, p.37-38, 1985).

Breton revela uma visão complexa sobre a relação entre arte, política e revolução. Ao rejeitar a falsa dicotomia "nem fascismo nem comunismo", ele se posiciona a favor de uma arte revolucionária, intrinsecamente ligada à transformação social. No entanto, sua crítica à "casta dirigente" da União Soviética demonstra uma preocupação com a pureza dos ideais comunistas, alertando para os perigos da fragmentação e da traição. Assim, a análise nos convida a refletir sobre a importância da autenticidade e da coerência na busca por uma nova cultura, livre das amarras do passado e comprometida com a emancipação humana.

A relação entre surrealismo e marxismo, embora complexa e por vezes conflituosa, revela um diálogo próspero e essencial para a compreensão de ambos os movimentos. A busca por uma sociedade livre e justa, a crítica à ordem burguesa e a crença no poder trans-

formador da arte e da revolução unem essas duas correntes de pensamento. As tensões e divergências, por sua vez, demonstram a riqueza e a dinamismo desse debate, que nos convida a refletir sobre os limites e as possibilidades da ação política e artística na busca por um mundo mais humano e emancipado. A análise das contradições e aproximações entre surrealismo e marxismo, portanto, oferece um terreno fértil para a reflexão crítica e a ação transformadora, tanto no campo da arte quanto no da política.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa demonstra que o surrealismo transformou a compreensão da arte ao desafiar noções hegemônicas e realistas. Através de uma sequência de aulas com etapas pedagógicas definidas e atividades práticas e teóricas que reafirmaram a práxis do marxismo histórico, os estudantes desenvolveram uma nova percepção da arte, reconhecendo suas potencialidades e relações com o contexto social, e evoluíram na interpretação e análise de obras surrealistas, evidenciando o poder do ensino em modificar a compreensão da produção artística e capacitar a compreensão da realidade.

A PHC enfatiza a importância de desvelar o contexto histórico e social que molda as manifestações artísticas. Ao invés de apresentar a arte como um fenômeno isolado, é crucial revelar aos estudantes as contradições e transformações sociais que impulsionaram a produção artística em cada época.

No ensino de arte, é fundamental que os estudantes compreendam a arte como expressão da totalidade social, analisando as condições materiais, relações de poder e lutas sociais que permeiam a história, para desvendar as transformações na arte e na sociedade. Ao invés da mera apreciação, os estudantes devem questionar, analisar e interpretar as produções artísticas como manifestações da cultura e da história humana, percebendo a arte como instrumento de transformação social, capaz de expressar e transformar a realidade.

REFERÊNCIAS

BRETON, André; TRÓTSKI, Leon. Por uma arte revolucionária independente. São Paulo: Paz e Terra, 1985. (Coleção pensamento crítico). Tradução de Carmen Sylvia Guedes, Rosa Boaventura.

LOWY, Michael. A estrela da manhã: surrealismo e marxismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Tradução de Eliana Aguiar.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. – 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MOMA – Museu de arte moderna. René Magritte. O Espelho Falso . 1929. Manhattan, NY: CAPES, 2017. Disponível em: <https://www.moma.org/artists/3692-rene-magritte>. Acesso em: 07 mar 2025.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia 43.ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

TODA MATÉRIA. O que é o surrealismo?: características e obras Brasil: TODA MATÉRIA OFICIAL, 2021. 1 vídeo (9 min). Disponível em: <https://youtu.be/fHVuCMhKJ-c?si=JOnaoWXEaqd6pvDS>. Acesso em: 8 mar. 2025



UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO CONCEITO DE CLÁSSICO

Marcos Antonio dos Santos¹

Giovana Bianca Darolt Hillesheim²

Resumo: O presente trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Artes que tem como objetivo analisar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se posiciona em relação ao componente Arte no Ensino Médio, investigando a concepção, os conteúdos, as expectativas pedagógicas e eventuais lacunas da área na Base. Apresenta-se os contornos iniciais de uma experiência artístico-pedagógica em torno do conceito de clássico, almejando contribuir para uma melhor compreensão do papel da arte na formação dos estudantes de Ensino Médio. Espera-se contribuir, ainda que em futuro próximo, em um processo a várias mãos, com um lugar para a Arte no currículo nacional com diretrizes mais precisas, coerentes e eficazes na promoção da formação integral dos estudantes, superando concepções e práticas fragmentadas como as comumente observadas em sala de aula, reflexo das rasas realidades educacionais impostas por uma agenda escolar ainda muito voltada para os interesses do capital. O relato a seguir traz algumas das concepções iniciais dos estudantes, problematizando-as à luz da abordagem crítica. Não intentamos que tal experiência artístico-pedagógica torne-se um exemplo hermético a ser seguido, antes, possa mover professoras e professores de Arte a organizar projetos autorais que apontem para a especificidade da arte, contribuindo efetivamente na formação artística dos jovens.

Palavras-chave: Ensino da Arte. Clássico. Ensino Médio. BNCC.

INTRODUÇÃO

Antes de adentrarmos a ação artístico-pedagógica que constitui-se central neste tópico de trabalho, considerou-se necessária uma breve contextualização dos movimentos a que o componente curricular Arte vem sendo submetido nos últimos anos, desde quando tornou-se presença obrigatória nos diversos níveis da Educação Básica até algumas das principais determinações que os documentos norteadores do ensino brasileiro impuseram ao ensino da Arte. Há questionáveis avanços, desnecessários retrocessos, entraves e (des)alinhamen-

¹ Professor de Arte na Educação Básica nas Redes Públicas Municipal e Estadual na região da AMREC - Criciúma e arredores. Mestrando no Prof-Artes UDESC. E-mail: tropeiraspaisagens@gmail.com

² Professora orientadora: Doutora pela Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC, Professora no Instituto Federal Catarinense - Rio do Sul giovana.hillesheim@ifc.edu.br

tos difusos e aparentemente indefinidos, sobretudo no Ensino Médio, por tratar-se da etapa de ensino que ocupa lugar central na pesquisa da qual este trabalho faz parte. Tomemos como referência a última década, período no qual as políticas públicas que regem a organização da educação brasileira passaram pela possibilidade da implementação de mudanças ensejadas, debatidas e postergadas há tempos no contexto educacional público, ao qual fazemos menção por tratar-se da escola oferecida aos filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras. Porém, do que se esperava (uma escola firmada no propósito de uma formação equivalente à das classes que regem o país, condições dignas e condizentes aos trabalhadores da educação em estruturas e recursos idem), ‘brotou’ o precarizado desde a nascença, o chamado Novo Ensino Médio e a implementação da BNCC. A BNCC impôs ampla reorganização do currículo da última etapa da educação básica, distribuída em áreas cujas prescrições práticas advogam por romper com a fragmentação do processo ensino e aprendizagem e ofertar uma educação mais integral. A partir disso, propomos desenvolver uma experiência artístico-pedagógica com estudantes de Ensino Médio, esta faz parte de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo analisar como a BNCC efetiva a presença da Arte nesta etapa de ensino, investigando qual o lugar, a concepção, os conteúdos e as expectativas de aprendizagens para as juventudes que foram delineadas, ou eventuais lacunas que atravessam o componente Arte na Base, inserida na Área de Linguagens, juntamente com Português, Educação Física e Língua Inglesa/Estrangeira.

No que se refere ao ensino da Arte, pode-se perceber instaurada na sociedade uma compreensão sobre a necessidade da escola tratar das diversas formas de apresentação das artes na formação dos estudantes, o que constitui-se de fato importante para uma formação integral e humanizada no contato com a produção artística com promissoras possibilidades de ampliação de repertório, vivências de fruição de obras e trabalhos artísticos e experimentação de processos inventivos, criativos e de produção de trabalhos artísticos que não se resumem em cópias, releituras ou reinterpretações que se encerrem no exercício em si. Todavia, a análise do que traz a BNCC e outros documentos norteadores da educação básica que a precederam, além dos já citados movimentos que impulsionam a políticas públicas, não têm surtido os esperados resultados, pelo menos ao público da escola pública. Isto acontece desde o surgimento do ensino secundário há quase cem anos e se repetiu nessa década em que as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Tratando das especificidades dos desafios enfrentados pelo componente Arte, como a perda de seu lugar enquanto área do conhecimento humano com conteúdos e contribuições próprias à uma formação humanizadora e crítico-superadora da realidade, reforçamos a pertinência do que buscou-se expor neste último trecho,

trazendo constatações dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que precedeu a BNCC na organização curricular do Ensino Médio ao apontar que

[...] durante a vigência da Lei nº 5.692/71 que reformou o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, a arte passa a ser tratada como experiência de sensibilização e como conhecimento genérico mas, contraditoriamente, deixa de ser valorizada como conhecimento humano, histórico e importante na educação escolar. Nas escolas, a arte passou a ser entendida como mera proposição de atividades artísticas, muitas vezes desconectadas de um projeto coletivo de educação escolar e os professores deveriam atender a todas as linguagens artísticas (mesmo aquelas para as quais não se formaram) com um sentido

de prática polivalente, descuidando-se de sua capacitação e aprimoramento profissional. Este quadro estende-se pelas décadas de 80 e 90 do século XX, de tal forma que muitas escolas brasileiras de Ensino Médio apresentam práticas reduzidas e quase ausentes de um ensino e aprendizagem de música, artes visuais/plásticas, teatro, enfim, de conhecimento de arte propriamente dita. (Brasil, 2000, p. 47).

Mas, assim como a arte reverbera nossa humanidade pelo mundo e no contato e transformação desse mundo, por isso arte é criação, instaura-se esse desejo/objetivo que em cada sala de aula o ensino das artes ministrado pelos professores e professoras de Arte em uma prática artístico-pedagógica projete-se em um caráter emancipatório, superador dos saberes imediato dos estudantes, não se restringindo a uma forma de manutenção ou reprodução padronizada, despersonalizada e estereotipada de modos de ser e estar no mundo.

Esta compreensão é respaldada pela luta dos arte-educadores que começaram a organizar-se em associações na década de 1980 e “a partir de Congressos Nacionais e Internacionais sobre Arte e Educação” orquestrados pelas Universidades e pela FAEB - Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil, desde 1987, as questões pertinentes aos cursos de Arte que atravessam as demandas qualitativas do ensino das artes nas diversas expressões artísticas da educação infantil, demais etapas da educação formal, EJA e retornam às universidades, promovendo as devidas reorientações nos cursos de formação de professores e professoras de Arte em nosso país. O que faz com que, apesar dos percalços, a arte e o ensino da Arte não se dobrem sem resistência aos ventos contrários de imposições e diretrizes descabidas, antes, os trabalhadores em educação no ensino das artes seguem “estudando e atuando para que a arte” possa tornar-se “um conhecimento cada vez mais fortalecido na educação, com qualidade e no mesmo patamar de igualdade dos demais conhecimentos humanos presentes na escola básica.” (Brasil, 2000, p. 47). Ocorreu que no percurso de elaboração do documento da Base, anos iniciais e finais da educação básica, as diferentes linguagens artísticas compreendidas nos campos das artes visuais, da música, da dança, do teatro ou das linguagens artísticas híbridas, referenciadas como linguagens integradas nos documentos oficiais que regem a educação, passam a ser tratadas como “unidades temáticas” que deveriam ser abordadas no currículo escolar enquanto competência da disciplina Arte, conforme indicado desde as primeiras linhas da BNCC do Ensino Fundamental, na qual “o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro.” (Brasil, p. 193). Ainda que em seu texto nos anos iniciais e finais o componente curricular Arte ter seu campo epistemológico satisfatoriamente esclarecido na organização conforme prescrições da BNCC, com suas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades relacionadas às competências gerais e as da área de linguagens nas etapas iniciais e finais da Educação Básica, torna-se inevitável não analisar as imposições que foram gradativamente colocadas como atribuições dos professores e professoras de Arte, profissionais que tiveram na sua formação em licenciatura plena uma das áreas de atuação contempladas, enquanto as exigências de atuação profissional nas escolas revelam um hiato que destoa com as prescrições dos documentos legais, no qual requer claramente que

[...] as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro

sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance. (Brasil, p. 196).

Cenário que nos traz à memória as históricas lutas e o desenvolvimento das inestimáveis pesquisas e suas contribuições para o avanço qualitativo das produções acadêmicas no campo do ensino e aprendizagem da Arte em nosso país neste início de século XXI, que trouxeram avanços ao que concerne o reconhecimento da importância, o respeito ao trabalho docente desenvolvido pelos professores e professoras de artes. Enquanto as atribuições didático-pedagógicas das “unidades temáticas” nos fazem retornar na década de 1970 que tornou-se emblemática da licenciatura curta e do currículo de artes polivalente, caberia a reflexão se de fato houve a superação de um currículo polivalente entregue à professores com uma formação específica. Desta forma, perguntamo-nos como nos foram novamente impostas exigências de atuação profissional em cada linguagem artística, ou ‘unidade temática’ com ares de novidade e avanço? Como um documento da importância da Base, redigido em consultas e processos com dita ampla participação de professores, coordenadores, pesquisadores, integrantes das comunidades escolares entre outros, pode referir-se a cada um dos campos de conhecimento artísticos compostos por vocabulários, elementos expressivos, contextuais, materialidades e processos técnicos específicos que amparam as formas de criação artística de modo tão generalizante e ‘descuidado’?

As controvérsias do próprio documento da BNCC trazem recortes que deveriam ser olhados com respeito aos saberes específicos, as contribuições e características estruturantes de cada área de conhecimento (a episteme em linhas mais gerais, não menos comprometidas). Observemos as competências gerais da educação básica no Ensino Médio, as quais convocam professores e professoras a organizar práticas educativas que possibilitem aos estudantes a valorização e a fruição de “diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” e perpassam a formação de repertórios, a instrumentalização no uso de linguagens “bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.” (Brasil, 2017, p.09). Do contrário, ou seja, sem as condições mínimas para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico comprometido com as aprendizagens dos estudantes, como carga horária condizente e atribuições curriculares condizentes e coerentes com as especificidades de formação e qualificação docentes exigidas na LDB, como propiciar aos estudantes desenvolverem-se e

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade [?] (Ibden, 2017, p.09).

Em contrapartida aos ‘belos recortes’ no texto, ao realizar uma análise crítica e cuida-

dosa no respectivo documento que norteia a Educação Básica brasileira, o professor/a de Artes irá perceber que cada disciplina escolar possui a incubência e a autonomia de organizar seu plano de curso ou projeto do período, encontrando descritores que relacionam-se diretamente aos conteúdos indispensáveis a serem ensinados aos estudantes. O que não fica muito claro à nossa área do conhecimento, diluída na área de Linguagens e diretamente atrelada aos

descritores de Português que trazem de modo muito genérico os critérios que deveriam apontar o quê ensinar visando o desenvolvimento de repertórios, habilidades, capacidades criativas e de criação e, que pudessem garantir a aquisição da cultura artística mais elaborada produzida pela humanidade, o conhecimento sistematizado que compete ao componente curricular Arte no Ensino Médio. O qual, pelas propriedades das artes e influência sobre as pessoas, com maior organização e espaço no currículo poderia contemplar

[...] interesses dos(as) jovens pela Arte. Na perspectiva da formação integral, promove autoconhecimento e exercício crítico da cidadania na vivência de práticas artísticas. De acordo com a cultura local, a formação docente e os interesses estudantis, diferentes manifestações do teatro, da música, das artes visuais e da dança poderão ser trabalhados. Independentemente da linguagem artística escolhida, conforme interesses estudantis, o CCE promoverá processos individuais e coletivos de apreciação, criação e análise reflexiva do papel da Arte na produção cultural e na transformação social, nos projetos de vida e na sociedade. (Rennó, 2020, p. 299-300).

Para o momento, este recorte da pesquisa que trata de maneira mais ampla da análise da Arte na BNCC, buscou-se fazer um levantamento sem maquiagem da efetivação do ensino de Arte na última etapa da Educação Básica, ou não, nesse intervalo de quase uma década da implementação da Base, o que pode soar desnecessário se não nos atentarmos e não levarmos em conta ao que de fato vem ocorrendo na organização curricular posta em prática nas escolas brasileiras, desdobrando-se em situações que afetam diretamente as condições para o desenvolvimento de um trabalho consistente e condizente com a formação educacional que se espera para as juventudes: a invariável redução da carga horária que é ínfima para dar conta das demandas dos conhecimentos inerentes aos conhecimentos a serem trabalhados no processo ensino e aprendizagem, apesar dos esforços históricos das professoras e professores de Artes e de todos os estudos da Arte-Educação que referenciam a importância da Arte na formação dos estudantes nos diversos níveis de ensino, além da obrigatoriedade do componente curricular expressa de forma inequívoca em forma de Lei desde a LDB/1996.

Por hora, reiteramos a importância de um ensino da Arte comprometido com um processo ensino e aprendizagem na escola capaz de aproximar os estudantes, jovens do Ensino Médio com uma compreensão que envolve as várias dimensões do “pensamento artístico contemporâneo” ou seja, a compreensão dos códigos da arte contemporânea como temos defendido e apontado na presente pesquisa, a fim de instrumentalizar as juventudes a uma compreensão mais integral do léxico que compõe o cenário artístico na contemporaneidade, dos/as artistas contemporâneos e as suas produções que dialogam com a atualidade do mundo social e histórico, sem perder as raízes artísticas ao longo da História e apontando devires de mundo outros possíveis pelas lentes da arte. (Brasil, 2000, p. 47). Algo que perdeu-se com o tempo e que já era assinalado no documento que antecedeu a Base Nacional

Comum Curricular do Ensino Médio da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mais precisamente no que diz respeito às lutas e conquistas da Arte e seu ensino na escola pública.

1 EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO: TRANSFORMANDO SÚDITOS EM CIDADÃOS

Após enumeradas algumas das problemáticas que acabam fragilizando o papel da Arte na formação das juventudes na escola pública brasileira, buscar-se-á estabelecer um contraponto de caráter teórico, metodológico e prático enquanto possibilidade para uma sequência de estudos nas aulas de Arte amparado em uma base teórica que possa sustentar uma prática pedagógica mais consistente na escola. Para cumprir tal tarefa, optou-se pela organização e implementação de uma experiência artístico-pedagógica em torno do conceito de clássico nas artes junto aos estudantes do Ensino Médio, etapa da Educação Básica abordada na presente pesquisa e cujo público vem paulatinamente sendo afetado pelas questões que vem atravessando a organização curricular na última década, fragilizando a formação que se destina às juventudes em nosso país e precarizando ainda mais as condições de trabalho dos professores e professoras de Arte nas escolas. Jovens que ‘desdobram-se’ e ‘redobram’ no anseio de buscar horizontes outros na escola e pela escola, que não deve ser confundida com ‘tábua de salvação’, mas como um lugar destinado ao compartilhamento do conhecimento sistematizado das ciências humanas, da filosofia, das artes e das letras enquanto instrumento de reflexão, aprendizados de modo sistematizado, de transformação pessoal e social, ao que fica cada vez mais

[...] claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular. (Saviani, 2016, p. 83).

No que segue-se a luta para que, ainda que em futuro próximo, em um processo a várias mãos, possamos vislumbrar um lugar condizente para o um ensino da Arte no currículo nacional com diretrizes mais precisas, coerentes e eficazes na promoção de uma formação humanizadora, crítico-superadora da realidade imediata pelos estudantes. A escola pública, gratuita, laica, com oferta universal e de caráter obrigatório e que traz em sua tradição um caráter transformador dos sujeitos de súditos em cidadãos, uma educação revolucionária defendida na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2018), na qual esse “significado histórico” da escola que necessita ser evidenciado nas políticas públicas, nos documentos que a regem e na forma com que se apresenta aos estudantes: a escola necessita ser aquela instituição reconhecida pela aquisição do “conhecimento poderoso”, na formação de cidadãos críticos que futuramente irão chegar-se aos seus postos de trabalho e não a pauta do mercado de trabalho preenchendo os currículos escolares em detrimento das disciplinas que trazem em seu bojo os propósitos específicos da educação escolar (Young, 2007). Ao escrever estas linhas, assim como a professora Janedalva Pontes, intentamos a luta por uma

educação escolar que

expressa as tensões e conflitos de interesses na sociedade mais ampla ao longo da luta histórica pelos propósitos da escolaridade, de um lado, os objetivos da emancipação e de outro a dominação. Logo, para reafirmar os propósitos específicos da educação escolar [que] servem para capacitar as crianças e os jovens a adquirirem o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho. (Gondim, 2024, p. A8-4).

Educação feita na contramão das reformas curriculares efetuadas na última década pela política neoliberal, marcadas pela flexibilização dos conteúdos, desviam-se da responsabilidade pela garantia do acesso aos saberes necessários para a formação humana de modo democrático. Defendemos uma escola na qual incluem-se os conhecimentos oriundos das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou das técnicas (Saviani, 2020), com vistas à superação de concepções e práticas fragmentadas como as que temos vivenciado em sala de aula, reflexo das rasas realidades educacionais impostas por uma agenda escolar cada vez mais voltada para interesses alheios aos sujeitos de aprendizagem: as juventudes, para as quais esperam-se possibilidades “de se fazer da escola um espaço de formação para a vida hoje vivida.” (Brasil, 2013, p. 155).

Não intentamos que tal experiência artístico-pedagógica torne-se um exemplo hermético a ser seguido, antes, possa mover professoras e professores de Arte a desenvolverem-se e organizar projetos autorais, abalizados por diretrizes curriculares que proporcionem condições para que a Arte no Ensino Médio possa contribuir efetivamente na formação artística dos jovens aos quais lecionamos. Propondo no cotidiano da escola mais zonas de incertezas e aberturas, do que o oposto destas, situações de ensino e aprendizagens com amplas possibilidades, que permitam aos envolvidos nesse processo distanciar-se do convencional e confortável para criar novas formas de (re)conhecer, pensar, agir e vivenciar artística e politicamente, subvertendo convencionais e estabelecidas formas (e fôrmas) de processos educacionais enrijecidos e limitadores como os que têm sido impostos pelas agendas educacionais que servem a interesses pragmáticos, descontextualizados e distantes das bases epistemológicas do ensino da Arte que se almeja para as juventudes.

Quando realizamos aproximações entre o ensino da Arte e os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem, tomamos a Pedagogia Histórico-Crítica do professor Dermeval Saviani enquanto pressupostos pedagógicos de referência para o trabalho na sala de aula, a fim de provocar movimentos que conduzam este

professor da síncrese à síntese, de uma compreensão imediata do conhecimento artístico a uma superação da realidade que vislumbrava ao iniciar cada etapa dessa trajetória de aprimoramento profissional, no desejo de tangenciar a prática social dos estudantes e dialeticamente elucidar possibilidades de resistência no embate pela transformação social que evidenciam-se nas necessidades concretas dos filhos e filhas da classe trabalhadora que se achegam às salas de aula na escola pública, sobretudo no período noturno, depois de atravessarem dois períodos entre um curso de iniciação ou qualificação profissional, o ‘chão de fábrica’ em algum setor da indústria local, o balcão do comércio ou os estágios em setores diversos (inclusive na educação como monitores de estudantes portadores de deficiências, transtornos ou comorbidades; posto de trabalho que deveria ser ocupado por professores

formados e com especialização na área; eis uma outra problemática que tem se tornado ‘comum’ na nossa região).

2 AS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS DA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA: O QUE REVELAM OS DISCURSOS INICIAIS DOS ESTUDANTES

A escolha da arte contemporânea para o trabalho educativo no ensino médio deve-se à pluralidade de linguagens, materialidades e discursos, campo fecundo para o ensino da Arte. Também pelas possibilidades de problematização e o tensionamento de questões do tempo presente em diálogo com a prática social na sala de aula. Entretanto, essa amplitude não se torna inteligível por si mesma: exige a centralidade do trabalho docente na organização do trabalho educativo, no rigor da escolha dos conteúdos e na compreensão de que o ensino da Arte requer condições específicas para contribuir na formação de sujeitos emancipados. Sendo assim, intentou-se conceber uma experiência artístico-pedagógica sabendo-se que não teríamos todas as respostas e nem resultados promissores imediatos, porém que tal instrumento didático-pedagógico (ver anexos) possa somar-se à luta para que, ainda que em futuro próximo, em um processo coletivo, à várias mãos, com consciência e luta de classe possamos vislumbrar um lugar condizente para o ensino da Arte no currículo nacional. Delineado com diretrizes mais precisas, coerentes e eficazes na promoção de uma formação humanizadora, crítico-superadora da realidade imediata e pautadas pela potência criativa e imaginativa da arte enquanto conteúdo nas aulas de Arte. Por uma escola pública, gratuita, laica, universal e de caráter obrigatório

que traz em sua tradição uma função transformadora: a de formar sujeitos emancipados em lugar de súditos. Trata-se de uma concepção de educação de caráter revolucionário, defendida na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2018), que atribui à escola um “significado histórico” a ser reafirmado nas políticas públicas, nos documentos normativos e na forma como a instituição escolar se apresenta aos estudantes.

Reforça-se que a experiência artístico-pedagógica apresentada sucintamente a seguir e aplicada junto às turmas de Ensino Médio não almeja ser entendida como um modelo rígido a ser replicado. Ao contrário, busca inspirar professoras e professores de Arte a desenvolverem projetos autorais, constatando e superando as pseudoescolhas que persistem na educação brasileira, fundamentando-se em diretrizes, pedagogias e didáticas capazes de garantir um processo ensino-aprendizagem em Arte que contribua na formação artística dos estudantes concretos da escola (Hillesheim, 2018). Conforme enfatizou Duarte (2016) que, cabe à escola assegurar o acesso ao conhecimento sistematizado, condição indispensável para que os filhos da classe trabalhadora transcendam a lógica da mera adaptação e alcancem níveis mais elevados de consciência e autonomia.

Os sujeitos-participantes desta pesquisa são adolescentes e jovens do 1º ao 3º ano do Ensino Médio noturno, distribuídos em quatro escolas da rede estadual da Coordenadoria Regional de Criciúma, formando um conjunto de dez turmas com cerca de vinte a vinte e cinco estudantes cada. Oriundos majoritariamente das camadas populares, compõem um mosaico marcado por trajetórias interrompidas, distorções idade-série e experiências educativas fragmentadas — expressões típicas das desigualdades que atravessam o ensino público brasileiro. Muitos conciliam a rotina escolar com o trabalho, com cursos técnicos ou ambos, e chegam às aulas carregando cansaços, expectativas e urgências que não cabem

nos modelos escolares convencionais.

No que diz respeito ao campo artístico, predominam compreensões sincréticas, frequentemente reduzidas ao imediato, ao espetacular ou ao consumo imagético cotidiano ditado pela indústria cultural, cenário coerente com as análises de Groppo (2017) sobre juventudes submetidas a mediações culturais fragmentárias. As condições objetivas de existência desses jovens apresentam-se tocadas por vulnerabilidades diversas: casos de drogadição, situações de violência doméstica ou reflexos destas, bullying e múltiplas formas de preconceito que ainda persistem e até reproduzem-se nos cotidianos escolares. Duas destas escolas situam-se em territórios marcados pela criminalidade, a prostituição e a insegurança. Em outras duas, emergem tensões e resistências relacionadas à disputas étnicas, à diversidade humana, às ações afirmativas e aos embates cotidianos por reconhecimento. Não se trata de romantizar resistências, mas de reconhecer que, mesmo diante de condições adversas, essas juventudes reinventam-se e constroem sentidos para suas trajetórias, ainda que marcadas por contradições estruturais. Nesse cenário, o ensino da Arte aparece, para a maioria, como um componente periférico e desnecessário — não por desinteresse intrínseco, mas como reflexo do modo como a escola historicamente organizou sua presença no currículo. Aspectos que acentuaram-se com as últimas disposições na distribuição da carga horária dos componentes curriculares: durante este ano ocorreu a redução das aulas de Arte, com uma aula presencial em cada turma do Ensino Médio. Aspecto que comprometeu o trabalho educativo junto aos estudantes e segue-se a mesma previsão para o próximo ano letivo.

O ponto de partida com as turmas consistiu em identificar as concepções de arte presentes entre os estudantes do Ensino Médio, por meio de uma conversa inicial que privilegiou a escuta. Nesse espaço, puderam emergir impressões, exemplos de obras e referências diversas que expressavam seus entendimentos, dúvidas e contribuições acerca do que consideravam ser “arte”. Sendo indissociavelmente parte da cultura, abrir espaço às compreensões dos estudantes a fim de elucidar o que é cultura, o que é arte e seus tangenciamentos por defendermos a diferenciação de ambas - oposto ao pensamento da desdiferenciação mencionado anteriormente.

Nas turmas em que havia acesso a recursos, utilizou-se um projetor para buscar, em tempo real, imagens e audiovisuais das produções artísticas relacionadas que os estudantes pudessem citar, ampliando o repertório coletivo e favorecendo o diálogo imediato com o universo/repertório imagético dos jovens. Onde havia conexão com a internet, utilizou-se como apoio programas para montar nuvens de palavras com as expressões, ideias e informações da turma.

Na sequência, trabalhou-se com a leitura, interpretação e devolutiva do texto Arte no cotidiano, que apresentava diferentes expressões artísticas inseridas no cotidiano, além de expor algumas das definições que a arte assumiu ao longo da história, sempre vinculadas ao contexto social em que se originaram. A atividade permitiu tensionar as primeiras respostas dos estudantes, que majoritariamente associavam arte à ideia de técnica, habilidade, beleza ou perfeição. Também apareceram concepções que a vinculavam a comportamentos infantis, travessuras ou ações fora do padrão, revelando compreensões fragmentadas e vinculadas ao senso comum.

Esse movimento trouxe-nos concepções da prática social dos estudantes que quando problematizadas com o texto, não apenas instigou questionamentos, mas revelou-nos a arte enquanto técnica, expressão espontânea ou consumo cultural acrítico. Observou-se que a

maioria dos exemplos trazidos pelos/as estudantes — sobre o que poderia ser arte, quem seriam as pessoas reconhecidas enquanto artistas e quais produções reconheceram como artísticas — permaneceu circunscrita ao horizonte da indústria cultural. Referências predominantemente ligadas à indústria cultural, que rege a produção em massa de bens simbólicos, orientada pela lógica do lucro e da manutenção do sistema capitalista. O que percebeu-se na sala de aula, acaba por reforçar como o consumo cultural homogeneiza experiências e restringe a capacidade crítica, induzindo formas alienadas de apreensão da realidade (Hillesheim, 2018).

Nos exemplos apresentados pelos estudantes, sobressaíram-se compreensões pautadas pelo senso comum, como “arte é tudo e tudo é arte” ou “cada pessoa tem a sua definição de arte”, acompanhadas da menção a artistas e obras amplamente difundidos pela cultura juvenil contemporânea. Também foi notável a presença de referências ligadas ao universo digital e às novas tecnologias, marcadas pela velocidade da internet, pela televisão, pelas redes sociais e plataformas de streaming. Memes, séries, documentários e conteúdos populares emergiram como expressões significativas da cultura digital que conforma o repertório estético das juventudes.

Esse panorama revelou um repertório constituído, em grande parte, por bens culturais padronizados, homogeneizados e de consumo imediato, que vêm moldando o que pedagogias hegemônicas e acríicas denominam como ‘sensibilidade artística’ das novas gerações.

Enquanto professor e pesquisador inserido no ambiente em que se desenvolveu este estudo, comecei a perceber como somos capturados em nosso cotidiano pelas demandas do ofício que desenvolvemos que não percebemos as ‘pseudoescolhas’, enquanto tênues linhas que regem a teia do sistema educacional brasileiro (Ibidem, 2018). Dei-me conta de como as aulas que julgava serem ‘minhas’, as quais ‘eu preparei’, ‘eu escolhi’ - sem o julgamento do certo e do errado - conforme analisaram Adorno e Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento* (1985), apercebi-me o quanto a arte é capturada pelas engrenagens da mercadoria, perde progressivamente seu estatuto de resistência, sendo reduzida a produto de entretenimento e padronização. Em lugar de preservar-se como espaço emancipatório e de afirmação da subjetividade, submete-se à lógica da reificação e da repetição, o que compromete sua potência formativa.

Tanto quanto o que revelou-se nos discursos iniciais dos/as estudantes: a compreensão de arte circunscreeveu-se a noções imediatas, frágeis e genéricas, fundadas mais em produtos de consumo do que em objetivações humanas historicamente elaboradas, as ‘minhas aulas’ também encontravam-se com tais marcadores. Encontrávamos naquilo que a Pedagogia Histórico-Crítica identifica como estágio sincrético da consciência, no qual predomina a aparência imediata dos fenômenos em detrimento da apreensão crítica de suas mediações - dadas as devidas proporções e clareza de papéis entre estudantes e professor.

Ao trazer à tona essa visão limitada e ainda difusa sobre a arte, a atividade inicial explicitou o ponto de partida real da prática social — um terreno necessário, mas insuficiente — que requer a intervenção pedagógica para conduzir os estudantes da esfera do senso comum à elaboração conceitual e à apropriação crítica do patrimônio artístico-cultural da humanidade. Exigindo similar ação no que se refere à formação docente, no sentido de aprimorar concepções didático-pedagógicas ainda mescladas por marcadores pós-modernos do ensino da Arte.

Constatação que tratou de reforçar o papel indispensável do ensino da Arte em ofe-

recer proposições pedagógicas que busquem “escavar fundo”, apresentando referenciais mais elaborados, capazes de ampliar criticamente o repertório artístico dos estudantes. Ao investigar o nível de compreensão presente na prática social dos estudantes, buscou-se instigá-los a pensar ‘O que é um clássico? O que entendiam por clássico quando se trata de obras artísticas?’, elencaram-se exemplos que se aproximaram e/ou tocaram diretamente os campos artísticos nas linguagens visual, da dança, da música, do teatro ou das expressões híbridas e também outros em campo ampliado como na arquitetura, moda, design e outros exemplos que foram apresentados pelos estudantes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A proposição do clássico como referência para a escolha e organização dos conteúdos - longe de fixar um modelo único ou intocável - reforça o papel do professor de Arte no planejamento pedagógico. Ao realizar a mediação do acesso dos estudantes a conteúdos essenciais pelas estratégias que permitam a compreensão da obra artística como signo e objeto de conhecimento, sempre situado historicamente, tanto no seu tempo de produção, quanto de recepção no contexto do processo ensino-aprendizagem na escola.

A condução do trabalho que problematiza as premissas empíricas dos estudantes pode promover elevação formativa dos estudantes. As necessidades intrínsecas ao reposicionamento da Arte no currículo do Ensino Médio, a necessidade de diretrizes específicas e pertinentes ao componente curricular na BNCC, autonomia enquanto área do conhecimento, com possibilidades de trabalho inter ou multidisciplinar, porém sem subordinar-se às prescrições de outra disciplina. Também tratar da definição dos conteúdos e objetivos que considerem as especificidades da Arte é um processo ensino-aprendizagem enriquecido às juventudes.

Espera-se, assim, colaborar em um processo coletivo para consolidar o lugar da Arte no currículo nacional, com diretrizes mais precisas, coerentes e eficazes na promoção de uma formação integral e humanizadora. Lamenta-se a tendência de esvaziamento do conhecimento escolar na Base, quando este é reduzido a habilidades imediatistas em detrimento da apropriação crítica do patrimônio cultural historicamente produzido, conforme Saviani (2011) e Duarte (2016).

A necessidade da delimitação de uma concepção que abarque a pluralidade em torno das juventudes nos documentos normativos, compreendida enquanto sujeitos sociais em permanente construção, imersos em práticas sociais, expectativas e mediações históricas específicas (GROPPO, 2017). Superando a alegórica e esvaziada concepção tradicional e reducionista, que insiste em definir os jovens apenas a partir de uma faixa etária ou como etapa de uma ‘complicada’ transição biológica, fortalecendo a manutenção das desigualdades e não contribuindo para a elaboração de políticas públicas condizentes às demandas concretas dos sujeitos concretos.

Aspectos que seguem reforçando a superficialidade das condições educacionais impostas por uma agenda escolar orientada de modo pragmático aos interesses do capital e do empresariado, reduzindo a função da escola à formação de mão de

obra. Uma lógica que opera de modo inverso aos investimentos estruturais voltados à efetiva melhoria da qualidade do ensino oferecido aos estudantes da escola pública, reiterando a crítica de Mészáros (2008) sobre a educação subordinada à lógica de manutenção

dos interesses do capital.

A presente pesquisa vem mostrando que o ensino da Arte no Ensino Médio, quando orientado pelos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, configurando-se como prática capaz de apreender o movimento real da realidade educativa, articulando dimensões estético-artísticas, cognitivas, críticas e de desenvolvimento humano. Nesse contexto, o trabalho do professor de Arte evidencia-se como ação central na organização do trabalho educativo, capaz de tensionar os limites impostos pelas diretrizes oficiais e estruturar experiências pedagógicas que promovam aprendizagens e o desenvolvimento das subjetividades estudantis — desde que lhe sejam garantidas condições materiais adequadas, hoje amplamente precarizadas.

REFERÊNCIAS

Rennó, Joana (Org.). Portfólio Digital. Instituto Iungo e SED/SC 2020. Disponível em < <https://iungo.org.br/wp-content/uploads/2021/04/portfolio-educadores-digital-1.pdf> > acesso em 08/03/2025.

BNCC. Educação Básica: escola em tempo integral. Versão Final. Disponível em < https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf > acesso em 08/03/2025.

BNCC. Ensino Médio. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Disponível em < https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf > acesso em 02/03/2025.

Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 > acesso em 09/03/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília, 2000. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf >. Acesso em 06/03/2025.

Dametto, Jarbas e Adriana Bragagnolo. O brinquedo e o brincar: apontamentos vigotskianos. In: Revista Linhas. Florianópolis, v. 21, n. 45, p. 363-380, jan./abr. 2020. Disponível em < <file:///C:/Users/67419/Downloads/darli,+14+-+O+brinquedo+e+o+brincar.pdf> > acesso em 03/03/2025.

Gondin, Janedalva Pontes. Pedagogia Histórico-Crítica e o Ensino de Artes Visuais: um breve panorama da produção acadêmica no Brasil. REVASF, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 14, n.34, p. A8 01-25, Agosto, 2024. Disponível em: < <https://doi.org/10.5281/zenodo.13624865> >. Acesso em 06/04/2025.

Rocha, Julia. Ensino (contemporâneo) da arte contemporânea – similitudes e enfrentamentos entre metodologia e conteúdo. 27º Encontro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas/ANPAP. São Paulo, 2018. Disponível em https://anpap.org.br/anais/2018/content/PDF/27encontroROCHA_Julia.pdf acesso em 20/02/2025.

Saviani, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. In: Movimento - revista de educação da faculdade de educação - programa de pós-graduação da Universidade Federal Fluminense. issn 2359-3296. ano 3 n. 4 p. 54 a 84, 2016. Disponível em < <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710> > acesso em 31/01/2025.

Saviani, Dermeval. Escola e Democracia. 43ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

Saviani, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o Problema da Base Nacional Comum Curricular. In: Malanchen, Julia; Matos, Neide da Silveira Duarte de; Orso, Paulino José. A Pedagogia histórico-crítica, às políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas, Autores Associados. E-book Kindle, 2020.

Seção 3

Formação Docente



AVALIAÇÃO: ASPECTOS DO EXISTIR EM AULAS DE GRAVURA

Claudio Luiz Garcia

RESUMO: O problema de pesquisa sobre o qual discorre este artigo, que é o da Avaliação dos trabalhos práticos dos estudantes, foi assinalado pelo aspecto temporário existencial de cada estudante, ou seja, pela permanência transitória do corpo discente e não somente pelas próprias gravuras criadas. Conceituar esse aspecto no horário das aulas de Gravura e usar a Sala de Gravura da Universidade Estadual de Londrina (UEL) como o espaço de pesquisa foram, consecutivamente, etapas que determinaram as metodologias de avaliação continuada. Portanto, a Avaliação foi analisada com base em uma compreensão relativa do livro *Ser e Tempo*, de Martin Heidegger, e interpretada pelas expressões “ontico-existencial” e “ontológico-existenciário” que deram sentido a alguns valores-critérios de Avaliação além dos numéricos.

Palavras Chaves: Sensibilidade; Compreensão; Sentir; Modos de existir

INTRODUÇÃO

O problema da Avaliação, que surgiu no contexto das disciplinas prático-poéticas, vem sendo observado há mais de dez anos, durante os quais ganhou relevo. No entanto, para melhores esclarecimentos, retrocedeu-se à elaboração de um projeto de pesquisa em torno da falta de sentido de ser professor, pesquisador e artista ou criador. O período de vigência deste teve início em 2018 e foi concluído em 2023.

Este artigo trata da Avaliação e não da pesquisa acima citada², na qual o problema da Avaliação não foi destacado, entretanto, os questionamentos realizados durante esse período se tornaram claros a tal ponto que os momentos constitutivos do problema foram se dando pela transparência do perguntar. A pergunta tinha uma única direção, a saber: Qual é o sentido de ser, simultaneamente, professor, pesquisador e artista ou criador? Nas avaliações, esse sentido se mostrava vazio e longínquo e os critérios eram indistintos, assim, os valores caíam no aspecto subjetivo do “eu gosto” e “não gosto”. Ajustava-se as notas às práticas de cada estudante segundo a presença e a participação durante o bimestre. Dessa

¹ O que significa que a avaliação foi realizada com base em uma leitura feita por um grupo que não tinha uma formação filosófica, mas com experiências práticas em poéticas visuais.

² Na pesquisa realizada, o problema foi relativo aos três estados de ser, a saber, professor, pesquisador e artista ou criador. Neste artigo, o problema está relacionado apenas ao professor que cria um diálogo com esses três estados justapostos e imbricados.

opacidade, foi se alcançando uma transparência no perguntar por algo mais extensivo, porém, derivado e próximo de alguns estados do existir e do participar dialogando entre os três estados de existir, a saber, professor, pesquisado e criador de gravuras.

Posteriormente, o problema foi assinalado como acontecimento (Happening)³, em aulas de gravura (Pedagogia), no que se refere aos aspectos ôntico-ontológicos do existir durante essas práticas, mas, sobretudo, nos dias de Avaliação. Nesse contexto, optou-se pela leitura de Ser e Tempo, de Martin Heidegger, que foi se dando repetidas vezes como consultas permanentes para que alguns aspectos do existir, em aulas e em avaliações, pudessem ser clarificados.

Ao ler Ser e Tempo durante anos, a partir de um entendimento de leitor fora do campo da filosofia, compreendeu-se que os trabalhos práticos de gravura dos estudantes poderiam também ser avaliados segundo uma “hermenêutica fenomenológica”⁴. Assim, a Avaliação não se fundou na quantidade de gravuras e na qualidade técnica das gravações e impressões, mas na observação “analítico-existencial” enquanto os estudantes estavam produzindo as gravuras. A interpretação apropriou-se daquilo que se entendeu pelo olhar que viu e enxergou alguns aspectos ôntico-existenciais e ontológico-existenciais⁵ dos estudantes. Heidegger escreve:

O projetar do entender tem uma possibilidade própria de desenvolvimento. Chamamos interpretação o desenvolvimento do entender. Na interpretação, o entender, entendendo, apropria-se do seu entendido. Na interpretação, o entender não se torna algo diverso, mas torna-se ele mesmo. A interpretação se funda existencialmente no entender e este não surge dela. A interpretação não consiste em tomar conhecimento do entendido, mas em elaborar possibilidades projetadas no entender. (2012, p. 421)

A interpretação de um professor-espectador-avaliador vem do olhar que vê e analisa os trabalhos poéticos dos estudantes por meio da elaboração de uma percepção visual singular e, a partir desta interpretação, pressupõe um entendimento que não significa tomar conhecimento daquilo que sente com os olhos, mas tornar vigente as possibilidades do que vê e enxerga antes de fazer um juízo das gravuras. Enfim, é uma observação atenta, silenciosa e secreta, tanto no sentido das sensações visuais e táteis, quanto da sensibilidade adquirida na própria convivência. No entanto, a prática poética em gravura desenvolvida pelo professor é o seu ponto de partida, a partir do qual se aventura pelos aspectos do existir de todos.

Todo professor de poéticas visuais, de práticas artísticas, desenvolve individualmente aquilo sobre o qual ensina.

Então, pergunta-se: Por que recorrer à filosofia para questionar e pensar a Avaliação? Este problema não poderia ser sanado na relação que se dá entre as práticas do professor e as dos estudantes? A resposta é simples: Qualquer avaliação diretamente ligada à prática poética do professor ou, de outra maneira, retirada das experiências de criação do professor seria uma resposta subjetivada de um ego sensível, que não compreenderia nem avaliaria o sentido de ser⁶ professor no instante do “embate” com o estudante em práticas poético-visuais. Talvez, desse modo, para adquirirem notas boas, os estudantes criariam uma poética

3 Promovo Happenings sem estar seguro do que de fato seja essa manifestação artística e, também, Instalações dentro da Sala de Gravura (UEL) para promover o que tenho chamado de “estética pedagógica” – um conceito ainda vago, mas o percebo apenas como abertura de sentido. O problema é que essa suposta abertura imediatamente se fecha diante de mim.

4 Proposta analítica fenomenológica de interpretar alguns modos de sentir existindo.

5 Modos ou maneiras do existir entre todos professores e estudantes.

6 § 42 de Ser e Tempo.

vagamente similar à opinião do professor só para agradá-lo e receber notas altas.

O sujeito impessoal de Ser e Tempo e a estratégia de questionar em círculos assinalaram as possíveis contradições, as quais enfraqueceriam os propósitos que se buscava. Assim foram se dando as maneiras provisórias de enquadrar metodologias segundo o §5 e 8 de Ser e Tempo.

Cabe ressaltar que não se tratou de uma “aplicação” de uma teoria na prática, mas de um desdobramento da compreensão de leitor que analisa aquilo que lê, interpreta e avalia aquilo que olha, vê e enxerga; e aquilo que vê não é só oriundo das gravuras produzidas pelos estudantes, mas também dos aspectos e das maneiras de existir de cada estudante durante o semestre. Estes aspectos como maneiras de existir são “aberturas” através das quais os processos de criação artística começam a se movimentar.

Os aspectos do existir de cada estudante assinalaram um mundo de hábitos durante as práticas de criar imagens gravadas.

Quando as aulas terminavam, os semestres encerravam e os estudantes se ausentavam, o professor passava a viver à sombra de uma reflexão sobre a presença deles e das existencialidades nomeadas como conexão das estruturas do existir. O significado dessas maneiras de existir, às quais todos se ligavam, foi alcançado porque o professor voltava à sua prática com mais vontade, porque regressava ao estado originário de suas aulas, a saber, ao seu ânimo para fazer gravura, sem, contudo, distanciar-se das lembranças memorizadas sobre o fazer gravura em consonância com as maneiras de existir dos estudantes.

O professor, que vive no hábito corriqueiro e essencial de criar e ensinar gravuras aos estudantes, burila as suas próprias leis na memória de gravador em seu ateliê individual. Assim Beckett escreve sobre Proust:

As leis da memória estão sujeitas às leis mais abrangentes do hábito. O hábito é o acordo efetuado entre o indivíduo e seu meio, ou entre o indivíduo e suas próprias excentricidades orgânicas, a garantia de uma fosca inviolabilidade, o para-raios de sua existência. O hábito é o lastro que acorrenta o cão a seu vômito. Respirar é um hábito. A vida é um hábito. Ou melhor, a vida é uma sucessão de hábitos, posto que o indivíduo é uma sucessão de indivíduos (uma objetivação da vontade do indivíduo, diria Schopenhauer), o pacto deve ser continuamente renovado, a carta de salvo-conduto atualizada. A criação do mundo não foi um evento único e primordial, é um acontecimento que se repete a cada dia. O hábito, então, é um termo genérico para os incontáveis compromissos travados entre os incontáveis sujeitos que constituem o indivíduo e seus incontáveis objetos correspondentes. (p. 17-18)

Como é a memória que retém “coisas e fatos” acontecidos durante o semestre anterior, o professor prossegue não apenas se lembrando desses acontecimentos, mas se interconectando com o seu mundo e seus hábitos próprios. Se a sua vida de professor é um hábito, a repetição dos processos e procedimentos de ensinar alteram a sua consciência de criador de gravuras. Nos âmbitos da criação, pela sucessão de hábitos, ele leva para a sua casa-ateliê (individual e privado) tudo que adquiriu para ser recriado e reavaliado em dias de isolamento. O problema da Avaliação arrasta-se de um lugar a outro como autocrítica e assim se repete habitualmente em um determinado “tempo de espaço” e não dentro de um espaço de tempo. Além disso, altera a sua consciência na repetição e na inversão dos termos que possibilitam o ritmo de um caminhar para outro sentido de fazer gravura. Neste ritmo, não só inverte a imagem quando imprime as gravuras, como pensa as palavras tempo e espaço trocadas de lugar. Joyce (2012, p. 141) escreve: “Estou um passo de cada vez. Um

espaço de tempo muito curto através de tempos de espaços muito curtos”. É nesse ritmo de caminhar em movimento que permaneceu para escrever este artigo e os argumentos que seguem.

Na primeira parte, considera-se que os hábitos determinaram as aulas de gravura e deram relevo ao lugar do hábito de experiências gráficas e de happenings. Estes últimos não foram pormenorizados pelo fato de eles não terem feito parte das avaliações. Os happenings foram apenas comentados como propostas experimentais de provocações chistosas para criar vínculos e cumplicidades adequadas ao ensino da gravura. Em certos casos, criaram cisões irremediáveis, mas foram poucas apesar de complicadas.

Essa totalidade de acontecimentos forma o mundo da Sala de Gravura da UEL, que não é um evento único e primordial, mas um lugar do hábito entre as “coisas e fatos” que se justapõem particularmente na casa-oficina de gravura quando se trabalha em reclusão. Embora haja muitas semelhanças entre esses mundos porque a organização acontece em função da mesma prática, os hábitos, porém, são muito diferentes. Os incontáveis objetos correspondem-se entre a Sala e a casa. A diferença entre esses dois mundos está na convivência grupal e individual. O coletivo, geralmente, é estimulante apenas por um período de tempo, depois há a necessidade de reclusão, de uma vida de ermitão, que se apresenta em um horizonte de sentido traçado entre a Universidade e a moradia como algo essencial.

Na Sala de Gravura, há tantos objetos quanto relações entre os indivíduos. Dessas relações multifacetadas surgem os problemas e as crises do cotidiano para se formular algumas questões em torno do problema, a saber: o da Avaliação. Todos os hábitos se apresentam nesse dia marcado em cada bimestre que compõe o semestre de quatro meses.

Quais são propriamente esses hábitos e como eles atuam nos aspectos do existir de todos os envolvidos? Eles serão evidenciados e analisados durante o texto que segue.

Na segunda parte, foram comentadas as dificuldades de compreensão de Ser e Tempo, que foram surpreendentes e até assustadoras. Há, nesse livro, uma outra maneira de pensar que ninguém do grupo ainda havia experimentado, o que foi uma aventura corajosa e inédita para todos. Hoje, porém, há algum entendimento explicitado, porque o desconhecido, de tanto lido, revisto, anotado e comentado, passa a ser um manancial dos valores e critérios que se buscava.

Nessa parte, as experiências de leituras são descritas sem grandes pormenores. Estes caberiam em espaços mais abrangentes.

O grupo, já não há, o professor ficou só e prosseguiu na leitura lenta e longa e também permaneceu na observação dos modos de existir de outros estudantes, de novas turmas que anualmente se renovam como objetos-sujeitos misturados por uma leitura unilateral. Assim, o que, nesta parte, se lerá, são citações e interpretações sucintas do livro, com frases interpretativas. Apesar disso, fica claro o suficiente o perguntar de uma investigação de professor e de estudantes criadores.

Na terceira parte, os critérios-valores não-numéricos para a Avaliação foram listados e não justificados, porque a investigação dos aspectos do existir temporário só virá à luz por completo quando os critérios-valores delimitarem e aclararem, de modo suficiente, os critérios-valores, em suas funções, intenções e em seus motivos.⁷

Em cada aula, os critérios-valores de cada um são objetos-sujeitos de uma avaliação experimental, que é tratada com ética devido ao comprometimento com a educação; alguns

⁷ Os parágrafos 2, 3 e 4 de Ser e Tempo serão fundamentais para tal propósito, a saber, aproximar os valores numéricos das notas à participação e ao envolvimento de cada estudante com a prática proposta.

necessitam de exclusividades e privacidades pela “localização” em que se posicionaram diante da turma. As turmas de estudantes se dividem devido aos desentendimentos e entendimentos a que cada um foi se submetendo durante o curso.

As aulas de gravura são divididas em duas partes: no primeiro ano, ministra-se a litografia da xilogravura e, no final, a calcogravura. É notável essa divisão durante esses anos, não apenas pelos procedimentos técnicos ensinados, mas também pelos processos de criação artística de cada um.

Os grupos formam divisões perceptíveis e impedem que avaliações mais criteriosas sejam feitas coletivamente e até em duplas, cuja formação evidencia a união e a separação que houve na turma. Portanto, o interesse, daqui por diante, é investigar menos o motivo pelo qual essas divisões vão acontecendo e mais o enquadramento metodológico por meio do qual os valores-critérios poderão ser continuamente reelaborados. É possível que tal investigação não tenha fim, porque, a cada ano, as idiosincrasias se renovam mediante as vicissitudes históricas do Ensino Público, da Política Pública e da História do País, do Estado do Paraná e da cidade de Londrina.

Por estas e outras razões, neste artigo, optou-se por não haver conclusão, tampouco considerações finais. Traçou-se um círculo não vicioso entre a Sala de Gravura e as Leituras Lentas e Longas (hoje são outros livros lidos), até que se pudesse traçar os critérios-valores. Esse movimento sem fim vem da impotência de se enfrentar a Internet, a qual oferece portais infinitos de informações alheias ao conhecimento que as artes geram para a Educação. Não se pode ignorar a “informática”, que, desde o século passado, é uma força avassaladora e criadora de invisibilidades indistintas.

As relações sociais, hoje, estão submetidas e reduzidas às redes sociais que têm desencadeado mudanças nas relações afetivas, e essa situação não nos deixa tranquilos e serenos, pois estamos diante de uma “revolução” sem desejo pelo concreto e físico da vida. É possível supor que o século XX tenha terminado nos anos de 1970, quando a “informática” se firmou pelo mundo, transformando-o em redes de relações ainda sem leis, sem ética, sem afetividades corporais. Tal constatação faz pensar no porquê de o pensamento não parar e, possivelmente, continuar buscando adaptações neste provável final, em 2025, da primeira metade do século XXI. A velocidade das mudanças é tamanha que parece já estarmos chegando na segunda metade do século XXI. Nessa velocidade, logo chegaremos ao caos sem percebê-lo.

Há de se destacar, por fim, que o sujeito se juntou ao objeto porque o “modo de ver” é o objeto. No entanto, esse modo de ver é digital. Não há um fato real sem ter sido antes digital.

1 SALA DE GRAVURA

A Sala de Gravura é o lugar do hábito. Cada estudante atua a partir de suas próprias manias e interage com as vicissitudes históricas das micropolíticas do dia a dia. As suas maneiras de reagir aos estímulos de sensações que a prática de gravura possibilita e o modo como se relacionam entre eles e com o professor constituem uma historicidade pequena dentro das aulas de gravura e, sobretudo, criam um lugar no qual habitam intensamente.

Essa pequena historicidade se mostra em evidências explícitas no dia da Avaliação. Hoje, tudo isso se mostra como objeto de avaliação. Então, como avaliá-los? Nesses encontros e confrontos de interesses que visam ao sentido de ser a partir da totalidade do ente que

cada um é, vê-se um espaço de sensibilidades, compreensões e razões. Vê-se, também, um espaço e não um lugar. Heidegger escreve: “O espaço é o aberto, o livre, o permeável. Mas este aberto não é nada espacial em si. O espaço é algo liberador” (2009, p. 225). A Sala é o lugar de espaço liberador para os hábitos de outros estudantes e de outras pesquisas.

A Sala é um lugar de outros momentos. Confundiam-na como o lugar do sagrado, de bruxarias, de religiosidades, quando, na verdade, era uma ala para a qual se dirigiam “raios” luminosos e explícitos, embora também numinosos, tanto metafórica quanto simbolicamente. No entanto, como a Universidade é laica, essa espiritualidade religiosa era levemente rechaçada, embora entrassem “raios” religiosos de todas as tendências e transcendências concretas da fé.

No trabalho individual de professor de gravura, em alguns autos-de-fé sem transcendências nem representações constituídas, evidenciavam-se os processos de criação de cada estudante, levando em conta todos esses “raios”, “numes” etc.. Às vezes, se destruía com fogo qualquer objeto considerado inútil ou pernicioso em cada “trabalho”, submetendo-o, no dia da Avaliação, como passagem para um outro lugar, a saber, o papel da gravura como modo de existir e não como criação de imagens belas e reprodutíveis.

Enfim, a Sala de Gravura é o lugar das experiências práticas e de conversas variadas, mas, sobretudo, um lugar de elaboração de conceitos que podem vir a possibilitar aberturas de sentido estético para quem a frequenta.

O vago conceito de “pedagogia estética”, que foi sugerido em aulas experimentais de Happenings e Desenho, ainda hoje está sendo pensado, a partir dos fatos acadêmicos oriundos de interesses que formam um conjunto de hábitos do processo de criação artística e de pesquisas de professor de artes e dos estudantes. Esse conceito, assim, foi constituído em partes das experiências em aulas de desenho. Entretanto, alguns se recusavam e outros ainda se recusam a participar das experiências-happenings, saindo, e ainda saem sem avisar.

Enfim, esse lugar da prática de gravura destaca-se como o espaço dos hábitos, que poderiam, simbolicamente, ser dotados de significados estéticos, entretanto, quando estes são assinalados pelo professor, alguns reagem com ceticismo, cinismo etc., dessa maneira, geram incômodos, desconcertos, mas detêm ambiguidades a serem exploradas. São hábitos comuns:

São sempre os mesmos a chegar pontualmente no horário marcado;

São os mesmos a chegar atrasados e sem justificativas;

Alguns perdem a matriz e culpam o professor pela desorganização promovida por todos;

Cada um que chega no horário que lhe convém solicita, peremptoriamente,⁸ o que fazer. Mesmo que já tenha sido explicado anteriormente, quando são lembrados de que não anotaram, não estavam presentes etc., dizem: mas você não vai dar aulas? Você não falou isso antes, ao invés de dizer: eu não prestei atenção, não anotei sobre o conteúdo ministrado etc..

Depois do evento da “informática”, como já foi dito anteriormente, começado lá no início dos anos de 1970, as redes sociais instalaram um vazio pela falta de comunicação entre os diferentes indivíduos. O professor, geralmente, é muito diferente dos estudantes, mas, pela “pedagogia estética”, se aproxima demasiada e intensamente deles. As conversas do professor com uma idade bem mais avançada que a deles, o que geram constrangimentos,

⁸ Quase como um juiz, um promotor etc..

fobias, preconceitos etc.. Por isso, preferem se alojar em guetos, duplas, separados de outros “estranhos”; faltam às aulas, saem para conversar ou para qualquer outra atividade, ligam os seus celulares e seguem por essas portas para o nada.

Nesse contexto, o celular é uma janela digital para se manterem alheios ao ambiente estranho, usam-no como escudo, tábua de salvação. O mundo digital, assim, está empobrecendo, cada dia mais, o mundo da Sala de Gravura. Nada mais se anota, nem se lê com atenção nenhum enunciado, não há verdades afetivas sendo trocadas. Só se vê estudantes sentados com o celular à mão, assistindo a esses pequenos vídeos ou notícias efêmeras de festas, churrascos, memes, entre outros temas. Portanto, diante desses novos hábitos, o professor habita o lugar, cria espaços de observação em momentos efêmeros e sem comentário, porque, caso contrário, os problemas pipocam em outras áreas - a patrulha ideológica de uma esquerda festiva está de volta do mesmo modo que os fascistas dos anos de 1960.

2 LEITURAS LENTAS E LONGAS

Antes de serem apresentadas as experiências de leituras de Martin Heidegger, há que se colocar uma questão política do começo do século XX, na Europa: a democracia esteve em jogo, perdendo para o nazismo, o que, até hoje, com outras roupagens e caras, ainda insiste. Assim, é necessário justificar a adoção de tal pensador, que, em um primeiro momento, aderiu ao nazifascismo. Deleuze escreve:

O caso Heidegger veio complicar as coisas: foi necessário que um grande filósofo se reterritorializasse efetivamente sobre o nazismo, para que os comentários mais estranhos se cruzassem, ora para pôr em causa sua filosofia, ora para absolvê-la em nome de argumentos tão complicados e alambicados que nos deixam perturbados. Nem sempre é fácil ser heideggeriano. Ter-se-ia compreendido melhor que um grande pintor, um grande músico caíssem assim na vergonha (mas justamente eles não o fizeram). Precisou ter sido um filósofo, como se a vergonha devesse entrar na própria filosofia. Ele quis reencontrar os gregos pelos alemães, no pior momento de sua história: que há de pior, dizia Nietzsche, do que se encontrar ante um alemão quando se esperava um grego? (2010, p. 131)

Como não estamos falando de macropolítica, no sentido de uma ação partidária em um determinado tempo histórico de um país qualquer, passemos adiante, porém, sem poder deixar de citar o trecho acima, que é muito pertinente e apropriado como uma crítica irônica e válida ainda hoje.

As leituras promovidas na Sala de Gravura, no contraturno, não foram especificamente sobre Avaliação, mas sobre modos de pensar a poética que cada um desenvolvia durante o período de vigência do referido projeto de pesquisa. Assim, escolheu-se por pensar a poética a partir de um livro novo para o grupo de leitura. Começou-se por Ser e Tempo e A origem da obra de arte, ambas de Martin Heidegger. A primeira obra foi escolhida para pensar o sentido de ser professor, pesquisador e criador de imagens, e a segunda, por se tratar de um ensaio voltado para as artes e seus processos originários de criação artística.

A primeira informação retirada de Ser e Tempo foi o problema de pesquisa, que surge como uma ideia, geralmente, quando se busca algo sem saber exatamente o que se quer, mas, no caso desse livro, o início se deu por uma citação de O Sofista de Platão.

A partir desse princípio, começou-se por organizar uma bibliografia para qualquer texto que poderia ser escrito sobre as poéticas visuais. Das leituras, foram retiradas as citações

que cada um considerava importante para as arguições críticas de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Esboçou-se uma metodologia para se escrever um texto, um artigo ou um TCC, não para padronizar, mas para se chegar em uma organização inicial clara e transparente.

O mais aconselhável entre os pesquisadores das artes visuais é começar pela própria poética, porém, quando se trata de estudantes que estão no princípio de um processo, começar por algo incipiente seria adiantar-se em uma reflexão sobre algo apenas esboçado, diversificado e muito calcado em autobiografias, problemas subjetivos etc. Escolheu-se, então, começar pelos aspectos existenciais indicados no livro.

Começou-se por destacar um problema a partir de cada prática e a formular a pergunta plagiada de Ser e Tempo, a saber: Qual o sentido de ser? Repetiu-se esta pergunta por meses. Foram assinalados alguns preconceitos como premissas, com os quais cada um formularia o seu problema de pesquisa e as questões em torno deste, e assim seguiria até o final para o desenvolvimento do seu TCC.

A pergunta em torno dos três aspectos existenciais, a saber, professor, pesquisador e criador, questionava o problema pela falta de sentido de existir nos três modos ao mesmo tempo, entretanto, a mesma ainda era obscura e, caso se mantivesse como tal, não indicaria uma direção. Considerou-se que todo perguntar é já uma busca a partir da qual se desenha uma direção pelo buscado, a saber, o diálogo entre esses três modos de existir. Tal diálogo indica uma possibilidade “poética” sem cair em relatos biográficos, confessionais, subjetivados.

Como as leituras transitavam entre a filosofia e a literatura, ao ler o ensaio de Samuel Beckett sobre Proust, assumiu-se as dualidades na multiplicidade, a princípio, especulativas, porém, pela observação desses últimos anos, formulou-se, no último semestre, as seguintes dualidades, as quais serão apresentadas a seguir. Antes, porém, há de se lembrar o raciocínio do autor irlandês, que escreve:

A equação proustiana nunca é simples. O desconhecido, escolhendo suas armas de um manancial de valores, é também o incognoscível. E a qualidade de sua ação fica sob duas rubricas. Em Proust, cada lança pode ser uma lança de Téléfo. Este dualismo na multiplicidade será examinado em detalhe com relação ao ‘perspectivismo’ proustiano. Para os propósitos desta síntese, convém adotar a cronologia interna da demonstração proustiana, examinando em primeiro lugar esse monstro de duas cabeças, danação e salvação - o Tempo.” (2003, p. 9)

As referências de pesquisas, desde 2018, delimitaram um caminho entre as práticas artísticas, literatura e filosofia. Deste caminho, retirou-se o pensamento formulado até aqui, no entanto, para retornar aos critérios de Avaliação, esboçou-se, no último semestre, alguns deles, que são apresentados a seguir.

3 CRITÉRIOS-VALORES-AVALIAÇÃO

Foram formuladas algumas perguntas segundo alguns modos de existir que passaram pela Sala de Gravura, o que exigiu, desse modo, algumas maneiras de tratamento, em conformidade com os seus aspectos mais intimistas expostos como se o mais recôndito interior

de suas existências precisasse ser o mais externalizado possível. Sem esses grupos, a Avaliação não teria sido problematizada.

Por meio de uma observação atenta em instantes de abertura por onde se entendia o existir, notava-se um modo específico, localizado e parcial a partir do qual, por extensão, enxergava-se um outro mais generalizado, porém, vago e indistinto.

A questão principal é: Será que se cairá em dicotomias e dualidades a serem dialetizadas? Apesar deste risco, pretende-se evitar a visão dialética, entretanto, observa-se o mundo da Sala de Gravura como algo mais estimulante, às vezes, irritante, sobretudo, um lugar de observações apuradas por uma visão de acuidade intensa, extensa, cuidadosa e um tanto perigosa.

Foram enumeradas, particular e pormenorizadamente, oito dualidades assinaladas na multiplicidade (como maneiras de existir em aulas e em dias de Avaliação), para iniciar um pensamento a partir de algo mais fronteiro, nebuloso, um tanto quanto perigoso, que exigiria muito cuidado e investigação. São elas:

1. Cético e cínico seriam aqueles que dizem: Acho notas uma coisa irrelevante. Seria um modo de existir ôntico-existencial ou “cético”? Seria um aspecto ôntico e cínico-ontológico? “Perguntar é buscar conhecer o ente em seu ser-que e em seu ser-assim”. (2012, p. 41) De outro modo: O “ser-que” cético se mostra como o “ser-assim” cínico?

2. Crítico e irônico: O irônico seria uma derivação do cínico? Se o primeiro for ontológico e o segundo ôntico, geraria uma multiplicidade de sentidos, a princípio, vagos e indistintos. Dê nota dez pra todos porque assim se desvaloriza a competição (Ontológico-existencial?). Talvez seja a crítica irônica que poderia melhor se aproximar do crítico e historiográfico.

3. Crítico e historiográfico: Artes não são avaliáveis no instante de sua produção, mas em um futuro distante aparecerá o seu devido valor (Ontológico-existencial?).

4. Falso e interesseiro: É difícil descrever estes aspectos do existir sem resvalar em moralismos específicos e em julgamentos de sentimentos pontuais, parciais e localizados, porém, serão aqui anotados para ampliar as discussões (Ôntico-existencial?).

5. Arrependido e culpado: São dois aspectos um tanto religiosos, mas considerados por se mostrar repetidas vezes (Ôntico-existencial?).

6. Procrastinador e manhoso: São reais e atuais, abstratos, mas concretos, embora resvalam em questões psicologizantes (Ôntico-existencial?).

7. Sedutor e agressivo: Quando a sedução se atualiza pela agressividade, o conceito de virtual em Deleuze precisa ser destacado (Ontológico-existencial?).

8. Sofredor e acusativo: É também psicologizante, mas cai na legislação jurídica – ainda não se tem competências para abordar esta área (Ontológico-existencial?).

9. Verdadeiro e sereno: Teria que se conceituar o sentido de verdade e de sereni-

dade (Ontológico-existencial?).

Assim, avaliar existencialmente é apontar para as possibilidades de sentido de ser em conexão com os trabalhos prático-artísticos ou poético-visuais. Entretanto, apontar-para-algo significa assinalar os modos de existir para estabelecer critérios-avaliação segundo cada trabalho poético considerado também pelas maneiras de existir de cada um. Isso seria uma abertura de sentido mais ampla e profícua do que uma simples nota de valor numérico.

Mesmo assim, restam outros sentidos e valores correspondentes a tantos estudantes que passam pela Sala de Gravura. Se um professor está autorizado a tais juízos, precisa se preparar e encontrar um sentido de ser reconhecedor de valores-critérios, mesmo que alguns se modifiquem de ano para ano. Entretanto, a presença e a participação em aulas são critérios constantes e irrevogáveis.

Um pressuposto desta envergadura, de caráter geral, vago e indistinto, só pode ser proposto temporariamente e de modo experimental. Não pode resvalar em comparações de valores numéricos, embora estes sejam considerados quando se faz chamada e se comenta sobre as participações. Retroagir diante desse exercício da docência convencional, a saber, o de atribuir notas segundo alguma prova marcada em um determinado dia, é buscar conexões com estruturas existenciais em cada turma, como uma avaliação continuada, atenta e ética, para escapar do famoso juízo: 'eu gosto', 'eu não gosto' desse ou daquele trabalho. No entanto, distanciar-se do psicológico, antropológico e biológico é tarefa permanente.¹

Enquanto essa lista não se evidenciar pela repetição entre turmas diferentes, a proposta investigativa deste artigo não se encerrará. Os Happenings (estética pedagógica) promovidos em cada aula, em cada dia de Avaliação, são os meios pelos quais essa evidência pretendida será encontrada. Talvez os Happenings poderão ser propostos a partir desta lista.

O que era irrelevante tornou-se o problema, o que era cínico tornou-se o ponto crítico para esse modo de avaliar. Portanto, do hábito da Sala de Gravura, dos resultados das Leituras Lentas e Longas e das reavaliações dos critérios-valores mais criteriosas dos valores, acima mencionados, transcorreram anos, tempos cronológicos e atemporais para se esboçar uma analítica de um sujeito indeterminado e transitório em busca de metodologias experimentais de avaliação continuadas.

BIBLIOGRAFIA

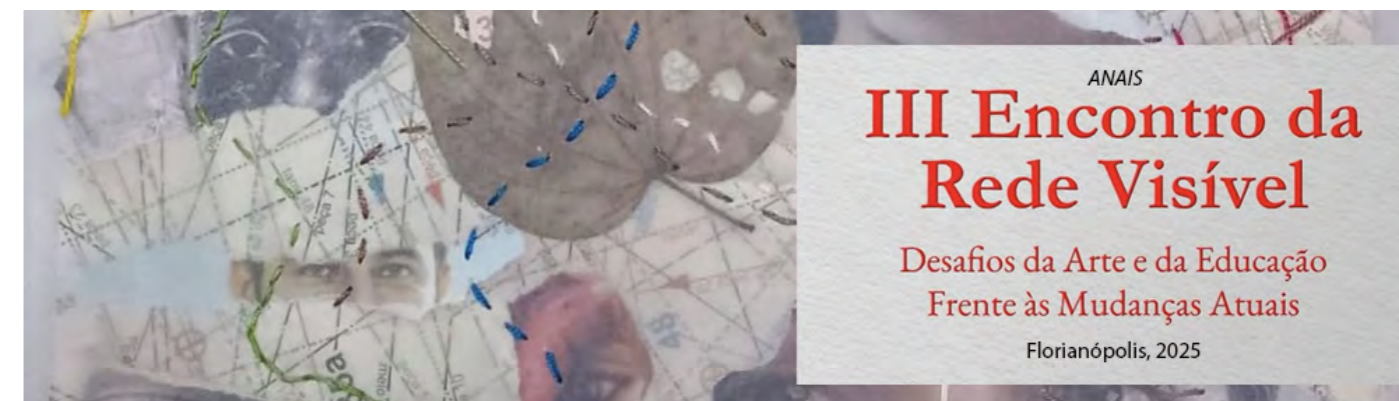
BECKETT, Samuel, Proust. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

HEIDEGGER, Martin, Seminário de Zollikon. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2009.

_____, Ser e Tempo. Campinas: Editora da Unicamp; Petrópolis, Editora Vozes, 2012.

JOYCE, James, Ulysses. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012.

¹ § de Ser e Tempo.



CORPOS EM MOVIMENTO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

André Luis Marchesi²

Daiane Solange Stoeberl da Cunha³

Rafael Nunes Menezes⁴

Resumo: A interdisciplinaridade e a integração das linguagens artísticas se fazem presentes no currículo do curso de Licenciatura em Arte da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), que ao pensar na formação de um professor, vê o corpo como cerne dessa dinâmica de aprendizado. O presente trabalho tem por objetivo analisar e entender a presença do corpo nas diversas disciplinas do currículo e como esta corporalidade permeia as artes da cena, como a dança e o teatro, mas também as diversas áreas abarcadas no Projeto Pedagógico do Curso, incluindo a música e as artes visuais, assim como a educação, a cultura e a prática artística. Utiliza-se o estudo de caso e relato de experiência como metodologia para dialogar as experiências vivenciadas com a proposta curricular em curso nesta formação de professores de Arte. Conclui-se que dentro dos desafios enfrentados, busca-se transpor as barreiras das linguagens artísticas, formando educadores que se utilizam do corpo de maneira sensível e consciente, com capacidade de transformar e se transformar nesse processo.

Palavras-chave: Corpo e movimento. Artes Integradas. Formação docente. Interdisciplinaridade.

Abstract: *Interdisciplinarity and integration of artistic languages are present in the curriculum of the undergraduate degree in Art at the Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), which when considering teacher training, sees the body as the core of this learning dynamic. This study aims to analyze and understand the presence of the body in the various disciplines of the curriculum and how this corporality permeates the performing arts, such as*

² Discente de Licenciatura em Arte na Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. E-mail: marchesianandre03@gmail.com.

³ Docente da Licenciatura em Arte e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro. Pesquisadora na área de Arte e Ensino de Arte com pesquisas, publicações e orientações de pesquisas sobre as temáticas: Artes Integradas; Formação de professores de Arte; Metodologias de Ensino; Educação Musical. E-mail: daianes@unicentro.br.

⁴ Docente da Licenciatura em Arte na Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro. Graduado em Licenciatura em Artes Visuais. Mestre em Artes Visuais. Atua como pesquisador e orientador de Trabalhos de Conclusão de Curso na linha de Processos Criativos. E-mail: rafaelmenezes@unicentro.br.

dance and theater, but also the various areas covered in the Pedagogical Project of the Course, including music and visual arts, as well as education, culture and artistic practice. The case study and experience report are used as methodologies to dialogue the experiences lived with the curricular proposal in progress in this training of Art teachers. It is concluded that within the challenges faced, the aim is to overcome the barriers of artistic languages, training educators who use the body in a sensitive and conscious way, with the capacity to transform and be transformed in this process.

Keywords: Body and Movement. Integrated Arts. Teacher Training. Interdisciplinarity.

1 INTRODUÇÃO

O enfoque interdisciplinar na formação de professores de Arte pressupõe que o currículo – bem como os planos de ensino e as metodologias utilizadas – caracterizam-se pelo pensamento e pelas práticas interdisciplinares que envolvam as diferentes linguagens e manifestações artísticas, além das conexões com as demais áreas de conhecimento que envolvem o ser.

A integração das artes ocorre por meio da correspondência, do diálogo, da confluência e da fusão entre linguagens, gerando manifestações artísticas integradas e muitas vezes, híbridas. Essa ação criativa desdobrou-se ao longo da história e provoca uma reflexão sobre suas implicações no campo educacional. Portanto, ao analisarmos a integração das artes através de uma abordagem histórica, encontramos diferentes momentos em que os processos criativos e as produções artísticas envolveram diferentes linguagens em um todo artístico, por exemplo, a Arte Ritual, a Arte Total e as Artes Híbridas (Cunha, 2020).

Estas interseções e interterritorialidades na Arte, são fundamentais na proposta curricular do curso de Licenciatura em Arte ofertado pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), em Guarapuava, no Paraná. Desde 2003, a oferta da formação docente contempla a Arte como área de conhecimento que engloba, integra, conflui e funde as linguagens e suas categorias artísticas.

Ao nos propormos analisar o currículo de arte ofertado pela Unicentro, nos deparamos com a busca de promover o desenvolvimento de processos criativos, práticas de ensino, reflexões teóricas e investigativas a partir da interdisciplinaridade. Nesse objetivo, notamos que a proposta curricular apresenta diferentes aspectos que são relevantes para sua concretização diante dos desafios contemporâneos da área de Arte e da Educação. Dentre estes aspectos, ressaltamos a presença do corpo de forma expandida, que conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação prevê:

[...] propostas que misturam os elementos da visualidade, da sonoridade, da textualidade e da corporalidade. Essas manifestações artísticas integradas, interativas, intertextuais, interepistêmicas, interculturais são constituídas por interterritorialidades: sonoro-visuais, sonoro-corporais, corpóreo-visuais. Também denominadas como Artes Híbridas e/ou Artes Integradas, essas propostas provêm da convergência de diferentes linguagens fundindo-se e transformando-se em novas. (Unicentro, 2023, p. 7).

Nessa formação interdisciplinar, o corpo é ponto de partida para aprendizagem das diferentes linguagens artísticas, não somente nas disciplinas da área da dança, que promovem estudos dos elementos estruturais e conceituais da corporeidade vinculados aos campos da dança, da performance, do teatro-performance, da arte corporal, entre outras categorias –

repertório coreográfico e contemporâneo de dança, estudo e investigação do corpo como espaço performático. Contudo, a maior parte das disciplinas deste currículo aborda produções artísticas que têm o corpo como eixo de aprendizagem, em diferentes contextos: da fragmentação à convergência de linguagens artísticas. Dessa forma, as percepções corporais fazem parte de um todo: a área da Arte. E o corpo é o ponto inicial e final das percepções e criações híbridas.

2 O CORPO NO CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM ARTE DA UNICENTRO

Com a finalidade de relacionar de forma profícua os conceitos e temáticas que envolvem o pensamento sobre o corpo no cerne da aprendizagem artística, o estudo de caso se apresenta como uma maneira eficaz de conduzir uma pesquisa mais específica sobre as questões que tangenciam o corpo, e seus entrelaçamentos, no currículo do Curso de Arte, visto que o estudo de caso tem, segundo Gil (2002, p. 54), o propósito de “[...] descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação”.

Quadro 1 - Disciplinas e relação com o corpo.

Disciplina	Articulação com o corpo (a partir de frases-chaves ementa)
ARTES INTEGRADAS	“hibridização de linguagens”.
ARTE SONORA	“experimentações sonoro-corporais”, “performances”.
CORPOREIDADE E ESPACIALIDADE NA DANÇA	“exercício do movimento autoral associado ao estudo de técnicas corporais”.
CORPOREIDADE NO TEATRO	“a trajetória criativa do corpo do ator”, “a plasticidade do movimento”, “codificação corporal”.
DANÇA E SOCIEDADE	“aspectos [...] das danças étnicas e folclóricas”.
DRAMATURGIA E ENCENAÇÃO TEATRAL	“a criação e experimentação de cenas”, “encenação teatral”.
ESPETÁCULO	“conhecer e desenvolver os elementos da cena”.
FUNDAMENTOS DAS ARTES VISUAIS	“textura”, “dimensão, espaço, movimento”.
FUNDAMENTOS DA DANÇA	“experienciar os fatores de movimento”, “a linguagem corporal do movimento”.
FUNDAMENTOS DO TEATRO	“o fazer teatral”.
MÚSICA E MOVIMENTO	“[...] produção musical com o corpo”, “metodologias de educação musical com movimento, sons corporais, voz e canto”.
PERFORMANCE ARTÍSTICA	“ocupações artísticas, ambientações, [...] e estudos dos espaços performativos”.

Fonte: elaborada pelos autores, 2025.

A situação aqui descrita é uma breve análise de como a questão da corporeidade é abor-

dada no currículo neste curso de Licenciatura em Arte: as disciplinas selecionadas o Quadro 1 utilizam-se do corpo em movimento de forma direta (como nas disciplinas de cena e de dança) ou indireta (como nas disciplinas de Fundamentos das Artes Visuais). É preciso mencionar que o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação sugere que a corporeidade deve ser pensada em todos os âmbitos artísticos e pedagógicos. Dessa forma, ao quadro anterior apresenta um recorte de disciplinas e algumas frases-chaves que remetem ao corpo.

3 O CORPO NAS DISCIPLINAS DA CENA

Em Fundamentos da Dança e Fundamentos do Teatro, busca-se trazer elementos principais e indispensáveis das duas subáreas artísticas, desde suas diferenças, até onde se encontram, as características do movimento são evidenciadas visto que segundo Rudolph Laban (1978), é através destes que são relevadas intenções, emoções, formas, influências e ritmos que são indispensáveis a quem se utiliza do palco. As aulas tomam como base a experimentação através do corpo, entendendo como movimentá-lo no seu eixo, no tempo e no espaço.

Nestas disciplinas focadas na dança e no teatro, os alunos são envolvidos em experiências que além de explorarem o corpo, num ato de autoconhecimento, compreendem também sua relação com o outro e com o mundo, seja por exercício e jogos que introduzem esse pensamento, ou trabalhos mais elaborados que colocam os alunos no centro das decisões criativas e técnicas de como atuar e/ou dançar. Boa parte dos discentes ao iniciarem essas disciplinas possuem certa dificuldade ou bloqueios em relação aos movimentos e de demonstrá-los em frente aos demais colegas, mas a partir das experimentações, essa dureza dá espaço a auto expressão e a subjetividade.

A partir de então, os movimentos como expressão artística passam a ser mais naturais na trajetória dos acadêmicos. Durante o segundo ano, em componentes curriculares que não necessariamente têm como objeto central o corpo, os alunos conseguem entender a cosmovisão de povos latinoamericanos e africanos, na maneira como rituais e religiões dessas culturas utilizam da arte do corpóreo para expressar sua identidade enquanto coletivo. Identidade que é temarecorrente neste período ao entender a pluralidade de corpos e seus direitos na sociedade contemporânea ao pensar a complexidade do indivíduo e sua carne como centro de todas essas discussões.

O corpo é o ponto zero do mundo, lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: ele está no coração do mundo, este pequeno fulcro utópico, a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino. percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefinido das utopias que imagino (Foucault, 2013, p.14).

Nesse mesmo período do curso os estudantes são colocados frente a um projeto de Dança-Teatro, convidados a produzir um espetáculo que une as linguagens e que tem sua poética singular. Nesse trabalho, ocorrem experimentações com foco em percepções que servem de repertório para a criação de suas próprias coreografias cênicas, com objetos, situações e sentimentos diferentes, uma vez que ao se aproximar das diferenças, é um ação, que nos aproxima de nós mesmo, como diria Figueiredo (2015).

Conforme avançam as etapas curriculares, a independência dos alunos em projetos relacionados ao corpo fica mais forte, principalmente ao solicitarem habilidades desenvolvidas ao longo dos primeiros anos. Os estudos do movimento na contemporânea aparecem mais assiduamente nos trabalhos de criação, seja através de performance, fotoperformances, criações musicais, vídeo-dança, dança-teatro, teatros, entre outros. Na disciplina de Espetáculo, a criação integradora de linguagens artísticas pensa desde o desenvolvimento do figurino à direção, passando pela sonoplastia, construção de personagens, coreografias, etc. Em todo este processo o corpo é o centro da dinâmica criativa.

Figura 01 – O corpo em cena.



Fonte: elaborada pelos autores, 2023.

Assim, o corpo está presente de uma maneira em que o espaço da cena, seja na dança ou no teatro, perpassado por outras instâncias como a cultura e a sociedade, é transformado pela subjetividade dos alunos e pela identidade que desenvolvem enquanto grupo e que transforma e é transformada pela arte. Como dito por Figueiredo (2015, p. 14): “O sujeito vive a situação e por isso essa iluminação é possível porque ele é capaz não apenas de perceber o mundo, de modo posicionado, mas como ser capaz de transformar e construir o sentido novo”.

4 UM RELATO SOBRE UMA DISCIPLINA DE ARTES VISUAIS

Esse tópico pretende traçar uma cartografia sobre a abordagem do corpo em disciplinas do campo de Artes Visuais. Propõe-se uma cartografia à medida que ela “[...] surge como uma possibilidade de pesquisa que vem crescendo muito, uma prática investigativa que, ao invés de buscar um resultado ou conclusão, procura acompanhar o processo” (Costa, 2014, p. 70). Logo, o intuito desse relato é percorrer momentos em que o uso do corpo foi expandido nas aulas da disciplina de Fundamentos das Artes Visuais (FAV).

Ao falar sobre FAV, é necessário partir do pressuposto que o próprio deslocamento do

olhar já tensiona o corpo. Esse pensamento vai de encontro a uma educação estética ou educação do olhar em que:

Aprender a olhar significa sair do gesto primário de captar algo com os olhos, que é uma atividade física, e passar para outro estágio, aquele em que, a partir de muitos exercícios mentais, absorvemos e compreendemos o examinado. [...] Olhar, portanto, é uma soma que inclui o físico, o psicológico, a percepção e a criação (Ramos, 2011, p. 34).

Dessa forma, o movimento evidenciado nessa proposta une o físico e o mental operando conhecimentos simbólicos que só podem ser apreendidos quando vivenciados a partir de um olhar sensível para o objeto de estudo.

Adicionalmente, o desenho aparece de diversos modos quando trabalhamos a visibilidade. O uso do corpo no desenho sempre foi condicionado ao espaço da mesa de trabalho do desenhista e seus movimentos limitavam-se a esse perímetro, porém, a partir das abordagens pensadas no currículo do curso de Arte, o ato de desenhar também é repensado e expandido a fim de estabelecer outras relações “corpóreo-visuais” (Unicentro, 2023, p. 7).

Nas aulas de FAV, o corpo é pensado como vetor principal do traço, assim, as propostas exploram um desenho expandido, com composições que pensam traços feitos com o corpo inteiro como na lightpainting (Figura 1), que é um forma de pintar com o uso de lanternas ou alguma fonte de luz. Com essa técnica, é possível utilizar a escala de corpo inteiro para fazer desenhos e/ou pinturas de dimensões diversas, explorando o movimento coreografado ou espontâneo.

Figura 2 – O corpo em Artes Visuais.



Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

Outras propostas tentam reorientar a forma como dispomos nosso corpo no espaço

para rabiscar folhas, na Figura 3 em que à direita, observa-se um aluno esticando o corpo a fim de desenhar no sulfite que foi colocada na altura da cabeça; à esquerda, tem-se uma aluna desenhando deitada. Tenta-se aumentar os lugares de criação, deslocamos um padrão de feitura apenas em carteiras ou mesas em que o corpo é diariamente domesticado, onde não há espaço para movimentar de forma ampla os braços, as pernas e o tronco.

Assim, são nessas pequenas incursões que modos de fazer tradicionais são alterados e professores (em formação) conseguem, pouco a pouco, reimaginar novas atividades em Artes Visuais que valorizam e potencializam o uso do corpo, mesmo que de forma pontual, pois segundo Martins e Picosque (2008, p. 18) é

“Nessa busca pela alteração dos modos de fazeres de professoras/professores de arte, temos tentado mover ideias que favoreçam estados de experimentação, aticando e ativando movimentos de criação na docência”.

Figura 3 – O corpo em Artes Visuais.



Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

5 O CORPO NAS DISCIPLINAS DE MÚSICA

O enfoque interdisciplinar é o que orienta a aprendizagem musical na formação do arte-educador na Unicentro. Esta abordagem é possível de ser percebida nos planos de ensino das disciplinas que abordam os conteúdos musicais, a produção artístico-musical dos alunos e na postura dos egressos do curso que atuam nos espaços educativos e se encarregam de conteúdos da área da música.

As disciplinas obrigatórias, do currículo em análise, que se encarregam, principalmente, pela aprendizagem do som e do seu uso na produção artística são: Fundamentos da Música, Música e Movimento, Instrumentalização Sonora e Arte Sonora. Ainda nas disciplinas optativas há diversas outras disciplinas que abordam o som em diferentes perspectivas, porém nos deteremos aqui na descrição e reflexão apenas sobre as disciplinas obrigatórias.

As ementas, os planos de ensino e os referenciais bibliográficos adotados nestas disciplinas, apontam para a abordagem da música na perspectiva da contemporaneidade, assim como dão ênfase às práticas criativas em música. Desta

forma, o foco principal não é ensinar técnicas instrumentais, mas sim, musicalizar por meio da escuta ativa, das práticas de apreciação, performance coletivas e composições musicais experimentais.

A disciplina de Fundamentos da Música aborda a sonoridade “[...] a partir de práticas de percepção, apreciação, experimentação e composição na diversidade musical” (Unicentro, 2023). As vivências proporcionadas aos alunos nesta disciplina partem da percepção que é corporal, e não apenas auditiva ou musical. O ser, estar, viver e relacionar-se em sociedade em suas paisagens sonoras e possibilidades diversas de comunicar-se e expressar-se através do som: caminhar, correr, bater palmas, tocar percussão corporal, mover-se nos ritmos, estilos, melodias e harmonias, até as experimentações sonoro-musicais com objetos do cotidiano e instrumentos musicais.

Na sequência dos períodos do curso os estudantes cursam a disciplina de Corpo e Movimento, que como o próprio nome informa, tem no movimento a essência da musicalidade. A ementa indica “Pesquisa, experimentação e produção musical com o corpo. A exploração das possibilidades de criação sonora, estudo de técnicas e metodologias de educação musical com movimento, sons corporais, voz e canto.” (Unicentro, 2023). neste sentido são utilizados referenciais como os educadores musicais Dalcroze com a *euritimia*, o Orff com sua pedagogia baseada na tríade som, palavra e movimento, Kodály e os gestos musicais na regência manossolfa e ainda referências da música corporal e orgânica como Stênio Mendes e Fernando Barba.

Na disciplina Arte Sonora, a ementa destaca que os alunos nela matriculados irão “Conhecer e vivenciar processos criativos e pedagógicos de Arte Sonora: história da Arte Sonora; experimentações sonoro-musicais, sonoro-visuais, sonoro-corporais [...]” (Unicentro, 2023). Nota-se que a abertura de possibilidades criativas com a presença do som abarcam não só a música, mas também a imagem e o corpo. Neste sentido, a superação das barreiras que limitam as subáreas artísticas tradicionais permite que a experiência na confluência das artes efetive-se a interterritorialidade.

6 CONCLUSÃO

Deve-se notar que o sujeito está sempre fazendo uso de si em todas as disciplinas, logo, o corpo é atuante em todos os momentos, o ponto crucial deste levantamento é como não docilizar tal corporeidade (Foucault, 2010). Logo, alguns apontamentos se fazem necessários:

1) Os corpos em movimento nas disciplinas da cena se colocam como fundamentais no desenvolvimento de um sentido corporal individual e em grupo. Através das diversas experimentações, são colocados a prova onde sua criatividade e independência são ressaltados, pensando um corpo que se situa no ambiente não como apenas um objeto, mas um ser atravessado por experiências sociais e culturais que o fazem vivo.

2) Já nas experiências em Artes Visuais, há uma tentativa de expandir (de forma gradual) como os corpos podem habitar os ateliês e salas do curso de uma forma dinâmica, em movimento, pois é perceptível como as produções se alteram à medida que a corporeidade é evidenciada: encontram-se outros modos de fazer dentro das práticas artísticas e pedagógicas.

3) Os corpos em vivências sonoras, nas disciplinas que se propõe abordar conteúdos

musicais por meio da musicalização dos acadêmicos que ingressam na graduação em Arte sem a exigência de nenhum conhecimento musical prévio, vivenciam a música corporal e orgânica antes da instrumental, conforme afirmou Wisnik (2004, p. 39) “[...] o corpo é um aparelho de som poderosíssimo.”

Ao relacionar essa produção à temática do evento que versa sobre os desafios na nossa área, entendemos que a formação docente em Arte atual se depara com inúmeros dificuldades de âmbito social, econômico, ideológico, e ainda, é impactada pela crescente produção artística híbrida. Nesse contexto, o curso vem buscando caminhos para a superação da fragmentação da Arte, o que exige profissionais com flexibilidade constante, visão do todo e das partes e criatividade inovadora, mas, acima de tudo, está a necessidade de formarmos educadores sensíveis. Assim, observamos nas disciplinas que formam a matriz curricular que os corpos estão em movimento e que tais modos de ir e vir físicos e símbolos deslocam o corpo e o pensamento contribuindo para práticas também moventes desses futuros licenciados em Arte.

REFERÊNCIAS

COSTA, L. B. da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. Revista Digital do LAV, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 066–077, 2014. DOI: 10.5902/1983734815111. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111>. Acesso em: 4 maio. 2025.

CUNHA, D. S. S. da. A integração das artes na formação docente para a educação básica no Brasil e na Espanha. Tese de Doutorado em Música Universidade do Estado de São Paulo. - São Paulo, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192599/cunha_dss_dr_ia.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 20 mai. 2025

FOUCAULT, Michel. O Corpo utópico – As heterotopias. São Paulo, 2013.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FIGUEIREDO, Jadismar de lima. Corpo próprio, especialidade e mundo percebido em Merleau-pon-ty. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

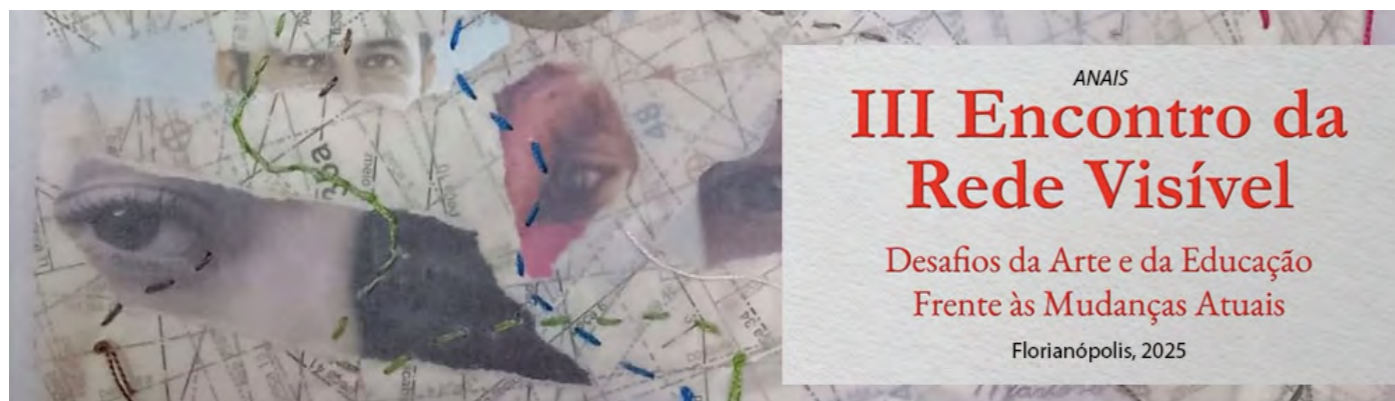
LABAN, R. Domínio do movimento. São Paulo: Summus, 1978.

MARTINS, M.C., PICOSQUE, G. Mediação cultural para professores andarilhos na cultura. Rio de Janeiro: Editora RBB, 2008.

RAMOS, GRAÇA. A imagem no livro infantil: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

UNICENTRO. Pró-reitoria de Ensino. Projeto Pedagógico de Curso de Graduação (Curso de Arte). Guarapuava, 2023. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/proen/wp-content/uploads/sites/41/2022/12/PPC-Arte-2023.pdf>. Acesso em: 4 maio. 2025.

WISNIK, José Miguel. O Som e o Sentido. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.



ENTRE A CULPA E O GESTO: O QUE PODE UMA PROFESSORA DE ARTE?

Mariana Kjillin

RESUMO: O texto a seguir reflete sobre o papel da professora de Arte na formação de sujeitos culturais, articulando vivências pessoais e acadêmicas com autores como Larrosa, Sílvio Gallo, Krenak e Bell Hooks. A partir de suas inquietações, a autora questiona a lógica de utilidade que permeia a escola e critica a tendência de pedagogizar e metodologizar a experiência artística, esvaziando sua potência transformadora, a partir do que apresenta Larrosa. Defende uma prática docente sensível, pautada em gestos cotidianos e afetivos, que permitam pausas, escuta e fruição, refletindo a partir do conceito de “educação menor” de Gallo. Reconhece o amor como fundamento essencial para relações pedagógicas significativas, propondo que o ensino de Arte seja também um ato político e de resistência. Assim, compreende que o professor pode criar espaços de suspensão e transformação mesmo em contextos escolares aparentemente “pequenos”, contribuindo para a construção de sujeitos culturais ativos a partir de vivências proporcionadas no contexto que esteja inserido, incluindo a escola mas não se bastando nela. A escrita desenvolve-se a partir de reflexões suscitadas no contexto de uma disciplina do curso de mestrado Prof-Artes, configurando-se como uma revisão bibliográfica fundamentada nas provocações teóricas advindas dos textos discutidos ao longo das aulas.

Palavras-chave: Formação cultural; Experiência artística; Prática Docente; Educação menor; Amor.

ABSTRACT: The following text reflects on the role of the Art teacher in the formation of cultural subjects, articulating personal and academic experiences with authors such as Larrosa, Sílvio Gallo, Krenak, and Bell Hooks. From her inquiries, the author questions the logic of utility that permeates the school environment and critiques the tendency to pedagogize and methodologize the artistic experience, thus emptying its transformative potential, as presented by Larrosa. She advocates for a sensitive teaching practice, grounded in everyday and affective gestures that allow for pauses, listening, and enjoyment. The text recognizes love as an essential foundation for meaningful pedagogical relationships, proposing that Art education is also a political and resistant act. Thus, it is understood that teachers can create spaces of suspension and transformation even in seemingly “small” school contexts, contributing to the formation of active cultural subjects through lived experiences within and beyond the school environment. The writing emerges from reflections developed within a master's level Prof-Artes course, constituting a bibliographic review based on theoretical provocations arising from the texts discussed throughout the class sessions.

Keywords: Cultural formation; Artistic experience; Teaching practice; Minor education; Love.

1. INTRODUÇÃO

Como, através da escola, do professor de arte e do contato com instituições de arte, podemos impactar crianças, neste sentido, alunos, na sua construção pessoal como sujeitos culturais, criadores, pensadores e consumidores de arte e cultura?

Hoje, minha cabeça está nesta pergunta, embora, pouco tempo antes do momento em que estou agora, tenha me perguntado coisas muito semelhantes mas num sentido completamente possível de tomar outros rumos. Na minha trajetória, minha busca era apontar qual o papel do estado na construção de sujeitos culturais no Brasil, como que para me tirar uma culpa de algo que eu [não] cometi. Fato é que hoje, eu pego essa culpa, de uma falha que não é [apenas] minha e me entrego a esta investigação de como e qual a relevância do papel do professor aqui, neste Brasil de hoje, neste governo de hoje, nesta trajetória de hoje. Como se uma pequena contribuição da professora Mariana, que atua no município de Ilhota, que ninguém sabe onde fica, possa fazer alguma diferença no setor cultural e educacional do estado de Santa Catarina, quem dirá do país.

Talvez seja isso que tem me dificultado tanto em iniciar essa triste e insignificante indagação, afinal, quem se importa? Tem alguém interessado nisso? Eu vou dar conta de apontar que existe um problema? Mas que problema? Dos meus alunos não conhecerem um museu? Há interesse em saber quantas escolas no estado de Santa Catarina enfrentam dificuldades para levar seus alunos a espaços culturais? E esses municípios estão interessados em solucionar isso? Vamos mais fundo, os professores dessas escolas estão fazendo algo a respeito? Eu estou fazendo algo a respeito? Existe influência na construção de cidadãos culturais, visitar um museu, uma exposição?

Isso tudo, que talvez possa parecer um grande desabafo, me surge a partir do momento em que começo a ler sobre a ideia de experiência a partir de Jorge Larrossa (2014), que para quem estudou um pouco mais que eu pode parecer uma menção muito feita em ambientes acadêmicos e, vamos confessar, muito batido. Mas para mim, que se formou em 2023 e está no mestrado menos de dois anos depois, foi um contato que me gerou pausas.

2. QUE EXPERIÊNCIA?

Eu já havia lido muitos documentos, textos, livros, conhecido autores, porém, este contato com Larrossa (2014) me paralisou [um pouco]. Com isso passei a colocar em dúvida absolutamente tudo o que eu estava tendo como prática em minha docência, a ponto de pensar que eu precisava de dias longe da sala de aula para poder digerir tudo e retornar à minha prática diferente. Porém, a vida não pausa para que uma acadêmica de mestrado possa refletir. Não no meu caso.

Neste sentido, Larrosa diz que a experiência não necessariamente é resultado da ação do outro, ela te acomete, sem você esperar, sem você pedir. Pode ser que em algum momento, ela aconteça a partir de alguma ação, de um gesto, de uma pausa, e tudo isso pode ser sim desencadeado pela ação do professor, mas não existe garantia de que ela aconteça. Como o próprio autor coloca em seu livro *Tremores: escritos sobre experiência*, a experiência não pode ser pedagogizada nem *metodologizada*, pois “a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida **treme**, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, **às vezes canta**.” (LARROSSA, 2014, p.13, grifos da

autora)

A partir desses pequenos fragmentos: experiência, arte, cultura, sala de aula, comecei a analisar minha prática docente, questionando-me o que eu estava fazendo. Cheguei a conclusão de que eu, de fato, estava tentando, a todo custo e forçadamente, pedagogizar, didatizar, metodologizar, encaixotar, fechar, privar a experiência. E identifiquei isso a partir do momento em que eu não permitia respiros, pausas, silêncios, acometimentos, contatos, toques.

Por falta de conhecimento [?], não percebia que estava indo de acordo com a maré, com o que outros professores diziam sobre sua prática docente, sobre o que

era *mais comum* de se fazer na escola. Reproduzi aquilo que me falaram que era o certo. Mas o que é certo? Definitivamente, de forma bem pessoal, não é fazer o que estão fazendo porque funciona [?], porque possuem anos de prática ou porque a gestão da escola pede.

*Mas como fazer **tremar**?*

Então, eu ainda não sei. Mas estou procurando respostas.

3. COMO FAZER TREMER?

Volto novamente aos questionamentos que iniciaram esta escrita. O que uma professora de um município que ninguém conhece pode trazer de novidade no fazer tremar da formação de sujeitos culturais?

Encontro, então, uma nova apresentação que canta através de Sílvio Gallo: a educação menor. A partir do que propõe o autor, penso sobre fazer uma educação menor através dos gestos do professor, em sua sala de aula, sem ninguém vendo. Eu e meus alunos. Pois, de acordo com o Gallo "A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas sobre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais." (GALLO, 2008, p.82)

São as trincheiras.

A professora, no município que ninguém conhece, que grita algo que [parece que] ninguém se importa, pode criar trincheiras, espaços pequenos, nas relações diretas com seus alunos, e, dessa forma, gerar tremor, cantar, gerar desvios, que podem sim gerar acometimentos, tocar, mudar, transformar.

A visitação dos espaços culturais, como coloco em minha rota de pesquisa, não garante experiência. As vivências não garantem experiências. A sala de aula, a escola, não são garantias de experiência. A partir do momento em que isso se faz vivo em mim, essa rota muda. E a ideia de mudar é muito assustadora. Em parte porque eu não queria estar errada e em parte porque é difícil aceitar que esse papel também me cabe enquanto professora de arte. A responsabilidade de [tentar] criar momentos de pausas, mudanças, transformação, para os meus alunos, na escola em que atuo, é apenas minha.

Não anulando o papel da educação maior (GALLO, 2008), nem do Estado enquanto administrador do acesso à cultura, da manutenção e do fomento à produção cultural. Nem tirando a responsabilidade que também cabe a outros. Mas olhando para o que pode ser feito agora, inicialmente em mim, tenho buscado como gerar momentos de escape que possam contribuir na formação de sujeitos culturais na escola.

Pensando por essa lógica, um novo tremor aparece a partir de Krenak (2020). Em seu livro *A vida não é útil*, o autor menciona como a humanidade está tratando o mundo, fala sobre a escola e como essas relações são movidas pelo mercado e pela mercantilização. E nisso, passo a perceber meu papel como professora nesta engrenagem da sociedade. Retornando aos questionamentos já mencionados, me coloco nesta relação, buscando o que estou fazendo de diferente do que a grande massa tem feito. Afinal, não é difícil conseguir identificar como a arte e a cultura podem ser armas na mão do mercado.

Nosso sistema atual de ensino no Brasil trata a escola como o primeiro (ou mais impactante) contato da criança com o mundo. E nisso reflito: qual mundo estou apresentando? De acordo com Krenak, "O modo de vida ocidental formatou o mundo como uma mercadoria e replica isso de maneira tão naturalizada que uma criança que cresce dentro dessa lógica vive isso como se fosse uma experiência total." (KRENAK, 2020, p.101)

Seguindo um pouco mais na leitura, o autor menciona como as escolas tem sido reprodutoras deste pensamento, atolando as crianças de informações mercantilizadas, privando a liberdade e o pensamento, criando mais replicadores da ideia de destruir o mundo em troca de lucro. A partir disso Krenak menciona o poder da ancestralidade e da memória, como a perda destes itens transforma os [novos] indivíduos em apenas mais um neste mercado da destruição (KRENAK, 2020).

Pensando nisso, sem poder sair deste meio escolar que trabalha com a utilidade das coisas, tento encontrar meios pelos quais posso fazer o inútil ser parte do pensamento [pelo menos] das minhas aulas de arte. E procuro trazer isso a partir da ideia de que a arte não precisa ter o peso da utilidade, não precisa estar a serviço de algo, ela pode ser o que é, o que a humanidade sempre produziu, sempre buscou, independente [e por necessidade] do que acontece no mundo.

Com isso, me faz sentido reformular tudo o que havia em mim, tanto como consumidora, produtora e professora de arte. Essa batalha [interna] é muito mais pessoal do que profissional, a partir do momento em que trago à tona o que de mais íntimo há na minha relação com a arte e a cultura. Todos os momentos em que me coloquei como reprodutora, como copiadora, como estranha em um museu, como estranha no mercado, quando deixo de frequentar momentos e acontecimentos importantes para a cena da arte de onde eu moro e de onde morava, quando alguém fala de mim e ninguém conhece. Não que todos devam me conhecer, mas fato é que não deixo marcas, ou deixei pouquíssimas. Se não deixo [nem deixei] marcas por onde passei, como o posso fazer com meus alunos?

Encontro então uma relação da professora como artista e compreendo que não posso esconder a segunda atrás dos livros, documentos, powerpoints, práticas artísticas que ensina sem praticar [mais]. Quem é a artista do dia? Quem é a artista de dias atrás? Onde se esconde aquela pessoa que estava em diversas folhas que encontrei encaixotadas em meu guarda-roupa? Porque temer a luz de ficar na sombra da primeira?

Onde está a [minha] inutilidade do ser [artista]?

Eu não posso procurar desvendar um mistério, [tentar] resolver um problema, apontar culpados, arranjar soluções, buscar ter uma prática de tremores, quando eu não consigo resolver estas questões comigo mesma. Como professora, artista e fruidora de arte.

Krenak não fala sobre o inútil em uma relação com a arte ou o ensino da arte. O autor menciona a relação da humanidade com o consumo do mundo, como nos cegamos com egoísmo e individualismo procurando utilidade para a vida, quando, na verdade, a vida não

é útil. Sobre isso diz “A vida é fruição, é uma dança, só que é uma dança cósmica, e a gente quer reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária.” (KRENAK, 2020, p. 108)

Isso pode até parecer totalmente contrário a minhas reflexões anteriores, sobre deixar marcas, ser lembrada e gerar tremores. Porém, para mim, tudo está exatamente no mesmo lugar. Foi minha [urgente] necessidade da utilidade que fez com que eu me colocasse neste lugar de insignificância, de estagnação e de marasmo. Me fiz mar calmo, me fiz mansa, me calei [aos poucos], me escondi. Tive medo de quem eu mesmo era, por colocar tudo na caixa-nha do: preciso ser, preciso significar e preciso [muito] ser alguém.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

E aqui, no primeiro ano do mestrado, na disciplina "A Experiência Artística e a Prática do Ensino de Artes na Escola", com a professora Dra. Heloíse Baurich Vidor, depois de ler textos de mentes tão geniais, eu me dou conta do básico: minha vivência artística, cultural, de forma pessoal e profissional, são aquilo que farão diferença, quando eu aparecer, minha pesquisa aparecerá, meus alunos aparecerão, o amor aparecerá.

E é sobre isso que eu deveria refletir, antes de mais nada, e nisso que chego depois de tantos [des]encontros [in]visíveis: amor.

A afeição é apenas um dos ingredientes do amor. Para amar verdadeiramente, devemos aprender a misturar vários ingredientes — carinho, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso e confiança, assim como honestidade e comunicação aberta. Aprender definições falhas de amor quando somos bem jovens torna difícil sermos amorosos quando amadurecemos. Começamos comprometidos com o caminho certo, mas seguimos na direção errada. (HOOKS, 2021, p.46-47)

A conclusão que havia chegado, até o momento, é justamente o final da citação acima: parece que comecei certo mas acabei tomando o caminho errado. Naquele sentido de quem erra: eu tive a melhor das intenções. Mas, na educação, a intenção não é o suficiente, assim como em muitas outras áreas. Com isso, consegui identificar que a verdade é que eu estava agindo com a intenção mas sem o amor, sem a ação do amor, sem compreender que precisava de amor. A prática artística docente exige **amor**.

Besteira! Vá estudar! Você precisa de conhecimento!

Certo, isso não é uma mentira, mas se você tirar as vendas comerciais dos seus olhos que o privam de compreender o que de fato é o amor, você conseguirá identificar que trazer ele como essência para nossas práticas, nossa profissão, nosso eu, não é uma besteira. O amor é uma construção social que envolve ação, conforme Bell Hooks propõe em seu livro Tudo Sobre Amor: novas perspectivas. E é sobre isso que identifico que é o que falta aqui, nas minhas indagações que ainda não foram respondidas. Sim, é, no tempo presente.

Fato é que ainda não consegui decifrar como trazer à tona este amor. É muito fácil para eu falar sobre amor romântico, sobre amar alguém, sobre o poder arrebatador de ter uma pessoa que está comprometida e entregue em uma relação de trocas, de apoio e de afeto. Não que tenha tido isso em sua integralidade na infância, mas por ter conhecido na vida

adulta. Porém, ainda estou tentando compreender como ele se faz presente na sala de aula, na minha prática artística e em uma relação direta com meus alunos.

Os lugares que consegui chegar é que essa relação precisa ser de trocas, e que esta relação de trocas pode mudar as interações com o conhecimento e com o mundo. Não estamos falando de romances aqui, mas de algo mais profundo e, conseqüentemente, mais duradouro e mais transformador.

E é neste lugar que inicio a finalização desta escrita, no amor que pode ser a fonte do que é necessário aqui, do que pode responder as indagações que foram ponto de partida e que ainda se movimentam em mim. E mesmo que possa parecer maluquice da minha parte ou ignorância, na minha conclusão o amor é movimentador de relações culturais, pode modificar a cultura de um país, a forma de pensar, pode ser condutor de transformação social. E a arte é o resultado disso.

Com isso, consigo pensar em diversos caminhos que posso percorrer a partir daqui, mas sem tomar uma decisão de qual encarar. Guio-me [ainda] pela perspectiva de [tentar] compreender como trazer a arte, a cultura e o acesso a ambientes de produção artística e cultural para a vida de crianças e adolescentes que parecem nem fazer ideia do que estou falando. Mas, ainda assim, de forma diferente, com um pensamento transformado, conseguindo entender que essa responsabilidade [também] é minha e que essas modificações começam por mim, como professora [e artista] dentro da minha sala, de arte, mas também pelos corredores, pelas ações, pelas pausas, pelo abraço [quando precisa], pela risada, pelo tremer que uma obra de arte pode causar e em um questionamento, pelo espaço da fala [e da escuta] e pela inutilidade da vida [e da arte].

Como eu não sei, mas sei que está diferente e ainda está em modificação. Espero voltar neste texto daqui um tempo com mais mudanças, com mais novidades e mais anseios. Espero encontrar-me potente e com mais certezas, mas ainda com dúvidas. Entendo que a experiência não pode ser provocada, mas esticarei o tempo, criarei espaços, nas trincheiras do amor e do fazer docente para que ela aconteça.

Não sei onde este espaço esticado irá levar meus alunos e nem se o que estou praticando é o certo, mas não há como saber se amanhã o certo de hoje permanecerá. As coisas mudam, o mundo muda muito rápido e consigo, agora, entender [um pouco] o que Krenak fala quando aponta uma sociedade doente de si mesma, procurando pôr utilidade em tudo e em si mesmo, a vida não é útil, por isso, a arte também não o é.

Se a arte não é útil, se a cultura não é útil, se retiramos esse peso deste componente que resulta das produções e pensamento humanos, conseguimos compreender que essa produção pode ser resultado do que está latente, do que precisa ser manifestado porque não pode mais ficar guardado, da criticidade, mas também da relação de não se encaixar em algo e ser o que é.

As indagações não acabaram nem foram respondidas mas estão colocadas de forma aberta e sincera [agora]. O que estava com medo de sair, saiu. O que estava inseguro, agora se tornou intrínseco ao meu ser, mas sem o peso de achar que está fazendo tudo errado. Consigo visualizar que com estudo, com percepção, com conhecimento, com trocas e com amor, é possível mudar as coisas e agir, sem medo.

Mas como as relações podem ser modificadas pelo agir do professor de arte, trazendo a arte e a cultura de espaços formais para a escola a ponto de tocar alunos, transformando-os em sujeitos potentes de cultura, agentes culturais, fazedores de cultura, pensadores de

cultura, quando estes sujeitos não conhecem a própria potencialidade de seu pensamento, sua produção e sua cultura?

REFERÊNCIAS

GALLO, Sílvio. Deleuze & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HOOKS, Bell. Tudo sobre amor: novas perspectivas. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

KRENAK, Ailton. A vida não é útil. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LARROSSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.



INTERAÇÕES E ESTUDO DE PINTURA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Regina Lúcia Mesti¹

RESUMO: Este texto tem por objetivo apresentar a experiência pedagógica interativa do Estudo de Pintura no Curso de Pedagogia. A revisão bibliográfica em busca de subsídios teórico e metodológico foi constituída a partir da pesquisa de Parsons (1992) que analisa o processo de aprendizagem e o desenvolvimento da capacidade de compreensão estética da criança. Na fonte documental Referencial Curricular do Paraná (2018) são identificados os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem da unidade didática Artes Visuais para o Ensino Fundamental, constituintes dos projetos de formação de professores. No percurso de estudo de pintura destacam-se as etapas: descrever, analisar, interpretar, contextualizar e criar da Metodologia Olhando Imagens (Image Watching) de Robert Ott (1999). Os resultados indicam que o desenvolvimento da capacidade de aprender a ver pode ser favorecido pela interação investigativa com a história da arte. A necessidade de continuidade de estudos de pintura e a produção de material didático mobilizou a nossa participação, em andamento, nas ações de pesquisa e extensão do Laboratório de Estudos de Pintura Apotheke da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Palavras-chave: Formação de Professores, Experiência Pedagógica, Interação, Artes Visuais.

INTRODUÇÃO

A investigação sobre o estudo de pintura tem suas raízes em nossos projetos de formação inicial e continuada de professores e na pesquisa Estudo de Arte na Formação de Professores, Processo Institucional 186/2023, Universidade Estadual de Maringá, cuja finalidade é contribuir para aquisição do conhecimento e refletir sobre percursos metodológicos de estudo de arte. Os projetos de estudo de arte têm como pressuposto o entendimento de que o conhecimento artístico e o desenvolvimento de estágios de compreensão estética pela criança, dependem das condições de experiências de aprendizagem e formas de interação com a obra de arte, como explica Michael Parsons em seu livro *Compreender a Arte* (1992). Esses esclarecimentos justificam a realização de estudos com professores, na perspectiva de promover a aprendizagem do universo artístico e cultural numa experiência pedagógica interativa.

A fundamentação teórica e metodológica encontra-se na legislação nacional a respeito da importância do conhecimento em Arte e nos documentos oficiais sobre currículo esco-

¹ Universidade Estadual de Maringá, Paraná

lar. Atualmente, a revisão bibliográfica tem como fonte o documento Referencial Curricular do Paraná – princípios, direitos e orientações, define o trabalho educacional na escola com a seguinte função “... mediadora entre os conhecimentos historicamente produzidos e o estudante” (PARANÁ, 2018, p. 223). Com este sentido, o componente curricular Arte no Referencial é apresentado da mesma forma que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) em quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro, com a perspectiva de que o ensino de Arte na escola possibilite o desenvolvimento de forma integral, “... considerando os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, éticos e estéticos” (PARANÁ, 2018, p. 223-224).

Considerando o documento curricular paranaense como fundamento para a seleção de temas do projeto estudo de arte na formação de professores, destacamos na unidade Artes Visuais os seguintes objetos de conhecimentos e objetivos de aprendizagem para o desenvolvimento do estudo de pintura: o conhecimento de contextos e práticas da produção da pintura para identificar as características formais do retrato, autorretrato, paisagens, natureza morta, cenas mitológicas e históricas, contribui para o desenvolvimento da percepção e da capacidade de simbolizar. O conhecimento dos elementos da linguagem visual (ponto, linha, cor, volume, superfície) presentes nas composições artísticas é construído durante a análise de obras e experimentação no processo de expressão artística. O conhecimento de matrizes estéticas e culturais, por meio de pesquisas e estudos da História da Arte, pode desenvolver a capacidade de observação, a memória e a imaginação criadora. (PARANÁ, 2018, p. 230-231).

Em síntese, os projetos de estudo de arte devem valorizar a compreensão de que as manifestações artísticas são produções históricas e culturais. O conhecimento do professor poderá contribuir significativamente para a produção de materiais didáticos e a organização do trabalho pedagógico nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Este texto foi parcialmente publicado no 21º Paraná Faz Ciência - Semana Estadual de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná e I Mostra de Museus Universitários do Paraná, realizado na UEM, em 2024, e no IV Encontro das Licenciaturas da Região Sul - ENLIC SUL, Joinville-SC, em 2025.

PERCURSOS DE APRENDIZAGEM E METODOLOGIA INTERATIVA

Entre os projetos diversos de estudos de artes visuais, alguns foram estruturados por temas interdisciplinares, recomendado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2015) para professores alfabetizadores. Em seus relatos de aprendizagem, foi possível identificar a contribuição para o desenvolvimento da capacidade do professor aprender a ver e construir o trabalho pedagógico na Educação Básica.

No desenvolvimento de pesquisas e estudos de pintura utilizamos a Metodologia Olhando Imagens (Image Watching), originalmente sistematizada por Robert Ott (1999) para ação educativa em museus com as etapas descrever, analisar, interpretar, contextualizar e criar. Sendo etapas articuladas mobilizam o processo contínuo de conhecer o universo artístico e cultural. O estudo da imagem da pintura foi apresentado com preciosa reflexão pelas pesquisadoras Ana Amélia Buoro e Bia Costa (2007, p. 261-262), que explicam:

A leitura de imagem acontece numa relação de redes de significados que são construídas por meio de patamares de sentido, que, por sua vez se

estruturam para perceber o que está sendo dito por essa imagem e como ela diz o que diz (...). Para se chegar a interpretação devem ser relacionados os dados obtidos no passo da descrição, no passo da análise e somados a eles outras informações históricas diacrônicas e sincrônicas (...). Assim, por meio dessa equação de interpretação, pode-se afirmar que a significação é maior do que a simples soma das partes.

Com o propósito de promover o percurso de estudos dos elementos da linguagem visual e favorecer o processo de aprender a ver, destacamos neste texto, um dos estudos realizados no curso de pedagogia. A seleção de cinco telas de Camille Pissarro (1830-1903) para o estudo de imagens de pintura provocou desafios nas interações em sala de aula. Estas pinturas registram o mesmo espaço geográfico, uma cena do cotidiano urbano, aparentemente, uma rua central ladeada por calçadas, árvores e edifícios. Os títulos indicam características de temporalidade nas telas: Le Boulevard Montmartre, Manhã, 1897; Le Boulevard Montmartre, tarde de sol, 1897; Le Boulevard Montmartre, tarde, dia chuvoso, 1897; Le Boulevard Montmartre no Inverno, Manhã, 1897; Le Boulevard Montmartre, efeito noturno, 1897. O estudo da série de telas exige a análise em busca de reconhecimento dos efeitos de sentido de cada composição.

As imagens dessas pinturas apresentam semelhanças que indicam o mesmo ponto de vista do pintor durante a produção de cada tela. A história da Arte esclarece que os pintores impressionistas se dedicavam à pesquisa dos efeitos da luz nos registros pictóricos. Alguns destes pintores pesquisadores colocavam se no mesmo lugar de visão para registrar em diversas pinturas as mudanças de tonalidades.

Na etapa descrever da Metodologia Olhando Imagens o professor pergunta: o que vemos? E, ao mesmo tempo, manifesta a sua percepção com o propósito de mobilizar o exercício de aprender a ver. Prossegue na indagação: como vemos o que vemos? O estudo da imagem exige a investigação de como foi utilizado os elementos de linguagem visual na produção da pintura, a forma, a linha, a textura, a cor.

A tela de Camille Pissarro, Le Boulevard Montmartre: Manhã, 1897, foi a primeira imagem analisada. Qual é o espaço físico? Um ambiente externo, na tela estão presentes elementos próprios do espaço urbano: carruagens, postes, árvores e edifícios. As linhas retas indicam as perspectivas da composição de uma rua central, tendo em sua lateral a contiguidade dos edifícios e o espaço celeste.

Linhas curvas e traços de nuvens no céu. As manifestações do que reconhecemos na imagem da pintura requer a continuidade da análise com a indagação: como vemos? Ou como o pintor fez uso dos elementos da linguagem visual na produção da pintura? Pode-se identificar cores vibrantes e em contrastes, dando volume às figuras: rua, árvores, edifícios e nuvens. O que se destaca aí é o efeito da luz que é o recurso pictórico responsável por configurar a espacialidade. As cores conferem às figuras volumes de contornos diluídos na atmosfera.

A indagação: por que vemos o que vemos, na etapa analisar da Metodologia Olhando Imagens, permite identificar a participação dos elementos da linguagem visual na obra, como as cores, as linhas e a textura do cenário urbano diurno de um Boulevard. Sendo que somente uma das telas traz o efeito noturno. Estariam nas tonalidades das cores o indício da luminosidade da chuva, do sol, da manhã, da tarde e da noite? No quadro foram construídos os sentidos de temporalidade e de atmosfera, o que marca o período do dia e o que indica os

sinais de tempo meteorológico?

A etapa contextualizar da Metodologia Olhando Imagens refere-se à pesquisa de diferentes aspectos da produção da pintura e permite entender valores, significados, tradições e histórias dos movimentos artísticos. O contexto histórico e cultural da produção das obras de Camille Pissarro (1830-1903), foi localizado no livro *A História da Arte* de Gombrich (1999) que destaca a mudança provocada pela atitude dos pintores do Impressionismo que saíram dos estúdios para observar e pintar. As tintas industriais e a técnica de pinceladas rápidas de cores nas telas produzem um efeito de nuances percebidas da natureza. “Eles descobriram que, se olhamos a natureza ao ar livre, não vemos objetos individuais, cada um com sua cor própria, mas uma brilhante mistura de matizes que se combinam em nossos olhos ou, melhor dizendo, em nossa mente”. (GOMBRICH, 1999, p. 514). O ato de pintar ao ar livre e sob plena luz solar amplia a capacidade de perceber e captar o instante do reflexo da luz que modifica a cor. Com isso, ultrapassa a condição de memória imprescindível nos estúdios.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A realização dos projetos de estudo de pintura com os traços de uma experiência de interação investigativa provoca a necessidade de continuidade dos estudos. O percurso de conhecimento, instigado pelas etapas articuladas: observar, descrever, analisar, contextualizar e criar (da Metodologia Olhando Imagens), constituem procedimentos didáticos do planejamento do trabalho pedagógico na formação inicial e continuada de professores e também na escola.

Com a perspectiva de continuidade dos estudos sobre os elementos da linguagem visual o Plano de Atividades da Licença Sabática tem sido direcionado pelo propósito de conhecer percursos metodológicos e procedimentos didáticos para o enriquecimento curricular na formação de professores.

A participação de ações do Grupo de Pesquisas Entre Paisagens – UDESC/CNPq, liderado pela Professora Titular Doutora Jocielle Lampert, do Departamento de Artes Visuais, da Universidade do Estado de Santa Catarina, representa a possibilidade de conhecimento da produção da pintura.

A investigação desenvolvida pelo Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC) sobre o conceito de Arte e Experiência (DEWEY, 2010) e respeito da proposta de Escola Laboratório, apresentada por John Dewey (1979), permite identificar alguns traços constituintes procedimentos didáticos, articulados pelos desafios de experimentos com cores, tendo como fundamento as pesquisas de Johannes Itten (1961) e de Josef Albers (2016). A realização dos exercícios de interação da cor, corrobora com a conhecimento a respeito da produção pictórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sistematização do estudo de pintura na formação de professores, constituiu-se uma experiência de interação dialógica em sala de aula. Essas ações investigativas, com o apoio da História da Arte, subsidiaram diversos percursos de aprendizagem sobre o universo cultural e artístico, entre os quais pode-se identificar: o projeto de estudo da série de pinturas de Camille Pissarro do gênero paisagem. Contribui para reconhecer e compreender as interações dos elementos da linguagem visual na produção pictórica e pode apoiar o exercício

de análise de construção de pintura com traços característicos do impressionismo.

Nestas experiências de estudo, constata-se que as etapas são interferentes em informações e significados que instigam a continuidade do exercício de pesquisa. O que provoca a mobilização da atuação do professor e estudante no processo aprender a ver uma pintura, identificar os procedimentos do pintor e conhecer na história os traços de movimentos artísticos.

As interações comunicacionais em sala de aula, no empenho de examinar e aprender a ver a pintura, exige a busca constante de leituras de contribuições de especialistas e historiadores da arte. A etapa fundamental precisa ser recorrente e, com isso, desafia a capacidade de observação, percepção e análise da obra com nova construção da significação das informações sobre a pintura e o universo cultural.

A realização dos exercícios de estudos de pintura é imprescindível na perspectiva de ampliar a abrangência do conhecimento do professor sobre o universo artístico e requer a sistematização sobre pinturas brasileiras, africanas e indígenas.

A experiência de estudos e pesquisas sobre Artes Visuais, na atuação profissional e durante a licença sabática, permite reconhecer as múltiplas interações de teorias e metodologias artísticas e exige uma investigação a respeito dos elementos da linguagem visual interferentes nas produções de pinturas.

REFERÊNCIAS

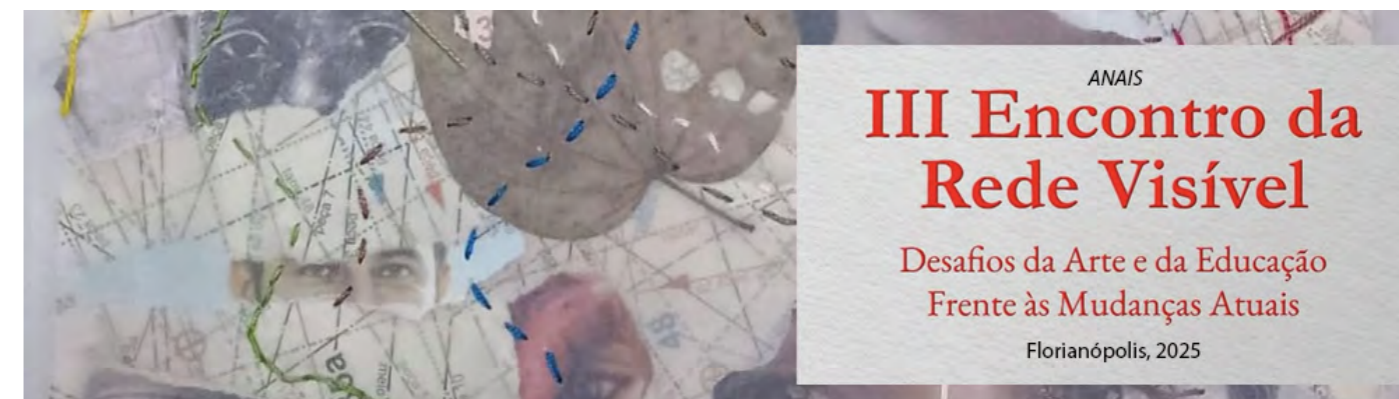
- ACTON, Mary. **Guardare um Quadro**. Tradução: Maria Viridis. Torino: Eunaidi, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Arte no Ciclo de Alfabetização**. Secretaria do Ensino Fundamental. Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa. Brasília, 2015.
- BUORO, Ana Amélia Bueno e COSTA, Bia. Por uma construção do olhar na formação do professor. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira (Orgs). **Arte, Educação e Cultura**. 1ª ed. Santa Maria - RS: Ed. UFSM, 2007, p. 251-270.
- DEWEY, John. [1859-1952]. **Experiência e Educação**. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).
- ALBERS, Josef. **A interação da cor**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- GOMBRICH, Ernest Hans. **A História da Arte**. 16º ed. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 1999.
- ITTEN, Johannes. **The Art Of Color: The Subjective Experience and Objective Rationale of Color**. New York: Van Nostrand Reinhold, 1961.
- MESTI, Regina Lúcia, SESTITO, Eloiza Amália. Percursos de Estudo de Pintura no Contexto Escolar. In: NEVES, F. M.; MESTI, R. L. (Orgs.). **Arte e Educação**. Maringá: EDUEM, 2012, p. 57-70. (Coleção formação de professores EAD; n. 52).

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA: Ana Mae. **Arte-Educação: leituras no subsolo**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1999, p.113-141.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná** – princípios, direitos e orientações. Curitiba, SEED/PR, CEE/PR, UNDIME/PR, UNCME/PR, 2018.

PARSONS, Michael J. **Compreender a Arte**. Tradução de Ana Luisa Faria. Lisboa: Presença, 1992.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.



LABORATÓRIO DE ENSINO PARA FORMAÇÃO EM ARTES VISUAIS NA DIFERENÇA: CONTRIBUIÇÕES COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DO PARANÁ PARA FORMAÇÃO DOCENTE

TEACHING LABORATORY FOR TRAINING IN VISUAL ARTS IN THE DIFFERENCE: CONTRIBUTIONS WITH PUBLIC POLICIES OF INCLUSION AT PARANÁ FOR TEACHER TRAINING

Roberta Puccetti¹

Pedro Miguel Aoki Sugeta²

Resumo: Este relato de experiência tem por objetivo apresentar as atividades desenvolvidas do Projeto de Extensão Universitária: LABORATÓRIO DE ENSINO PARA FORMAÇÃO EM ARTES VISUAIS NA DIFERENÇA: CONTRIBUIÇÕES COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DO PARANÁ PARA A FORMAÇÃO DOCENTE, Universidade Estadual de Londrina, realizado no ano de 2022 e 2023.

Palavras-chave: Formação em artes visuais, políticas públicas, inclusão, formação docente

Abstract: This report of experience aims to present the activities developed by the University Extension Project: TEACHING LABORATORY FOR TRAINING IN VISUAL ARTS IN DIFFERENCE: CONTRIBUTIONS WITH PUBLIC POLICIES OF INCLUSION OF PARANÁ FOR TEACHER TRAINING, State University of Londrina, held in the year 2022 and 2023.

Keywords: Visual arts training, public policies, inclusion, teacher training

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este relato de experiência foi escrito, inicialmente em parceria entre uma autora docente e um autor discente a modo de clarificar quais as intenções, motivações e desejos

¹ Docente UEL

² Mestrando UDESC

que se buscavam alcançar através do nosso trabalho vinculado a um grupo de extensão. E posteriormente um breve relato pessoal de cada uma das partes.

O presente trabalho apresenta reflexões sobre o desenvolvimento e atuação resultante do projeto de extensão, fomentado pelo programa Universidade Sem Fronteiras, unidade gestora do Paraná e a pró-reitora de extensão da UEL. O Projeto buscou oferecer novos caminhos para uma ação docente inclusiva em Artes Visuais, uma contribuição formativa continuada visando à um ensino de Arte inclusivo e de qualidade. Este trabalho abordará o início das ações com professoras da APAE de Rolândia e Ibiporã, com foco na abordagem de Reggio Emilia¹, ao qual o resultado esperado era uma formação mais humana voltada para a inclusão, baseada em pesquisa e processos investigativos, com o objetivo de subsidiar sua ação educativa de maneira inclusiva.

O projeto visou oferecer uma tutoria formativa (suporte formativo e consultivo) presencial às instituições e docentes que trabalham as artes para alunos com deficiências, a fim de contribuir para formação permanente do professor de Artes Visuais com o objetivo de subsidiar sua ação pedagógica de forma inclusiva. Nas atividades de extensão, esse objetivo também visa a proposta de formação continuada do docente das instituições selecionadas, e a formação em movimento fruto da construção dos alunos de extensão e dos professores orientadores do projeto, visto que, com uma abordagem afetiva e de respeito a experiência, as histórias construídas por esses docentes também pode contribuir para uma formação continuada.

Tem por objetivo um ensino inclusivo e irrestrito, para além de ações pontuais, e isso requer um projeto de (trans)formação do olhar docente para sua prática pedagógica, algo que fuja do contexto mecânico-conteudista, mas que trame um vínculo entre o aluno enquanto ser individual, o ensino e a aprendizagem na diferença e para a diferença. Sendo assim, foram escolhidas as instituições APAE de Rolândia e de Ibiporã, onde respectivamente 4 professoras, de cada instituição, trabalham o ensino de Artes Visuais.

Visamos um impacto social com nossa atividade, uma formação mais humana dos docentes que trabalham a inclusão, através do respeito entre as capacidades além das limitações dos discentes. A importância transformadora da poética na arte educação proporciona uma nova linguagem para muitos alunos que, em muitos casos, não possuem a comunicação verbal.

Em nossa formação, a potência vem da troca de experiências ainda não inseridas em sala de aula, e tampouco numa sala de turma de educação, dita, especial. É de extrema importância saber que essa troca nunca foi unilateral. Apresentamos nossas considerações teórico-práticas, assim como tivemos as considerações das professoras participantes do projeto. Portanto constatamos que na prática é necessária a formação permanente/ continuada do professor (ou futuro professor). De modo que o teórico-prático usa de abordagens Deleuzianas que trabalham Afecto e Percepto, juntamente com a abordagem de Reggio Emilia que busca a formação de um professor pesquisador.

O projeto de extensão faz uso da abordagem de Reggio Emilia, com base nos pensamentos de Loris Malaguzzi, assim, foi possível explorar diversos conceitos que contribuem para uma troca mais consciente de experiências com as docentes.

Um dos aspectos mais explorados é o do professor pesquisador, a partir de práticas elaboradas, foi levado aos encontros a importância do processo de documentação e de in-

vestigação, o grupo de extensão e os docentes em formação vivenciaram a relevância de formular boas perguntas, observar e registrar/coletar materiais, organizar as observações e os materiais, analisar e interpretar os materiais com o intuito de reconstruir conceitos e construir teorias, o que culminaria na reformulação das perguntas, e conseqüente com o planejamento e resposta. Em síntese, conseguimos visualizar melhor este processo na prática, com as palavras de MANTOAN (2017):

“Pesquisar[...] significa ensinar a conhecer pelo tatear, pelo experimentar, pela criação de relações entre os fatos observados e os métodos para se deparar com soluções desejadas, fatos novos e encobertos pelas narrativas, por conhecimentos consagrados. Nessa perspectiva, trata-se de revelar ao aprendiz a capacidade de encontrar e defender um saber, sentir-se um inventor, um descobridor de respostas para o seu problema. Tal revelação empodera quem investiga, porque o investigador percebe que consegue ultrapassar o que já é conhecido – ir além do que a palavra de outrem traz para o entendimento de uma situação que lhe intriga. Ao mesmo tempo, o pesquisar nos faz humildes, pois quanto mais pesquisamos menos sabemos.”

O projeto envolveu atividades executadas pelas coordenadoras, pelo bolsista, por alunos de iniciação científica, por outros bolsistas de apoio acadêmico, por voluntários e por professores da APAE de Rolândia e APAE de Ibiporã. As atividades foram realizadas no Departamento de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina e nas dependências físicas das APAES. O objetivo do projeto foi contribuir com o processo ensino/aprendizagem de alunos com deficiência. Todas as atividades foram desenvolvidas sob o princípio da autonomia do aluno. Para isso, foram desenvolvidos projetos de oficinas que funcionem como modelos de ação micropolítica em um cenário desfavorável de políticas públicas à essa grande parcela da sociedade. Com este sistema, alunos com deficiência podem executar as atividades artísticas com a mínima necessidade de interferência de terceiros.

1.2 MICROPOLÍTICA

Interessa investigar como as micropolíticas podem contribuir em um cenário desfavorável, onde as políticas públicas para a Arte e a Educação mostram-se cada vez mais desfavoráveis. É fato que a política permeia todas as nossas relações, desde os pequenos gestos/ações que acreditamos não ter importância, até as relações que estabelecemos uns com os outros em rede, formando sociedades. Apesar de serem conceitos diferentes, macropolítica e micropolítica pertencem ao mesmo todo, ou seja, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica (DELEUZE, GUATTARI. 1996, p. 83). De modo geral, macropolítica é essa relação mais heterogênea, enrijecida que se personifica nas grandes corporações, mídia de massa, Estado, leis, ou seja, o poder legitimador. Principalmente qualquer modelo macropolítico pensa e age a partir do coletivo, tendendo ignorar individualidades numa perspectiva de homogeneização de um todo. A Política Pública é um exemplo desse modelo. É em sua execução excludente, seja pela criação, seja pelos privilégios de alguns grupos quando executado. É importante saber o que a macropolítica e a micropolítica pretendem. Contudo é importante que se tenha uma visão do todo, como nos mostra o pensamento de DELEUZE e GUATTARI:

¹ Reggio Emilia

O conceito de Estado totalitário só vale para uma escala macro política, para uma segmentaridade dura e para um modo especial de totalização e centralização. Mas o fascismo é inseparável de focos moleculares, que pululam e saltam de um ponto a outro em interação, antes de ressoarem todos juntos no Estado nacionalsocialista (DELEUZE, GUATTARI, 1996, p. 84).

Para entendermos o conceito de micropolítica é importante que se pense antes nele não como algo isolado, mas que ocorre juntamente com os processos micropolíticos. Logo, a ação orientada pela micropolítica é aquela que não pretende mudar ou criar modelos de existência, mas sim de ser pontual criando modelos de livre adesão que não se pretende homogeneizar. A ação micropolítica representa geralmente um modo muito particular de ver o ambiente que cerca o indivíduo, e esse modo de ver importa.

A Ação da micropolítica na Arte e no Ensino pode ser executada de diversas formas, este trabalho teve a pretensão de ser antes de mais nada uma ação concreta, num espaço e com um grupo concreto definido no decorrer da pesquisa. Uma criação coletiva e potencializadora de novas vivências, em conjunto com um grupo da sociedade específico, selecionado para o desenvolvimento de oficinas artísticas frente à uma política pública que não o contempla.

2.1 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

O Início do projeto teve caráter formativo, onde todos os participantes foram apresentados a conceitos de DELEUZE e REGGIO EMILIA. Com reuniões presenciais, principalmente às quintas-feiras, foram discutidos textos e artigos. Discutimos a relação entre o ensino aprendizagem das pessoas com deficiência e os conceitos dos autores norteadores em uma busca constante em fazer a diferença através da ação micropolítica do professor em sala de aula.

Instituições foram definidas para desenvolverem o projeto junto ao programa. A Instituição APAE de Rolândia, a qual fui responsável, me causou espanto de início pela sua arquitetura hostil. O Edifício se situa ao lado de uma penitenciária e como os vizinhos ao lado me pareceu uma tentativa da sociedade marginalizar ainda mais os que ali trabalham e frequentam. Muros altos, corredores com pouca entrada de luz e uma sensação de que os usuários daquele local eram pouco representados nos trabalhos artísticos desenvolvidos por lá. Enxerguei ali uma potencialidade em construir uma proposta coletiva deveras desafiadora, uma intervenção artística feita de painéis de cerâmica executados pelos alunos.

2.2 O PROCESSO

Não foram poucos os desafios encontrados para realização de meu projeto, encontramos barreiras da instituição em romper com a tradição, educadores desacreditados e a proposta, que no decorrer das oficinas não me pareceu tão inclusiva quanto imaginava.

A turma que pude ter mais contato era composta por alunos ditos, severos e não verbais. Criar uma conexão com cada um foi um desafio, mas pude perceber, conforme minhas anotações, que analisei o comportamento de cada um como um indivíduo único e com capacidades ainda em questionamento de toda uma sociedade ainda capacitista, que o enxer-

ga como fora da lógica capitalista do mercado de trabalho. Mas nem todos os indivíduos precisam ser enxergados apenas com essa lógica. Esse grupo da sociedade possui o direito ao acesso a uma vida digna, uma educação de qualidade e ao lazer que a arte proporciona como qualquer outro e para isso ele precisa ser enxergado.

Mas como fazer com que a pessoa com deficiência seja notada fora dos muros destas instituições? Muitas são as políticas públicas que garantem o acesso ao ensino regular, mas a permanência ainda é uma problemática pelos métodos avaliativos ainda defasados e a expectativa de uma evolução, que não acredito, do ser humano em ser produtivo em setores da sociedade que geram lucro e que ditam essas políticas excludentes.

A proposta era simples e direta, a criação de autorretratos destes alunos, todos deixaram suas marcas na placa de argila. Imagens figurativas ou não, eram os traços e movimentos de cada um ali materializados pela expressão. Um registro da experiência artística se apropriando de um material inteligente que nem todos os alunos, mesmo adultos, haviam testado. Após finalizadas, as placas foram queimadas em um forno artesanal que possui para que essa argila vire enfim cerâmica, obtenha uma resistência melhor e consiga servir de mural a ser fixado na parede da APAE.

Por mais que as pretensões pudessem ser diferentes do resultado, quis que os alunos se enxergassem como também parte daquela instituição. Que de maneira coletiva conseguissem se enxergar e serem enxergados como importantes e parte de um todo, por mais marginalizados que estivessem. Obtive relatos dos mais diversos, desde alunos com sensibilidade e que portanto não queriam realizar a atividade, até alunos que se empenharam ao máximo e criaram desenho bem estereotipados.

Tudo me foi válido dessa experiência, desde as turmas que me receberam dispostas a realizar a proposta com entusiasmo até a turma onde os alunos precisavam de atenção e auxílio máximo e portanto nossas marcas, dos que auxiliamos, estão mescladas junto à deles. E uma sociedade mais justa não se constrói justamente assim? Entendendo que aqueles que precisam de atenção podem realizar inúmeras coisas por si mesmos e quando estimulados por um educador podem alcançar voos ainda mais altos? Uma construção realmente coletiva e com a representação de todos, juntos em um objetivo em comum?

Por acreditar neste desafio, da falta de representação da pessoa com deficiência na arte, que me motivou a construir essa oficina. Ao fim, cada mural possui 30 placas de cerâmica e que lado a lado geram o impacto da quantidade. E como materialização da experiência artística essas pessoas nos dizem "Existimos".

2.3 REGISTRO

Miguel A. Zabalza, descreve em seu texto *Os Diários de classe dos Professores* (2002), uma necessidade, quase que implícita na docência, de o Professor fazer um distanciamento para uma reflexão a respeito do que está sendo feito. Essa necessidade segundo o autor é para gerar uma perspectiva de forma mais consciente e narrá-la de maneira a recuperar uma certa objetividade e um certo controle. E desta maneira surgiu a ideia de se criar um documento fotográfico para avaliar a perspectiva de meu trabalho enquanto professor, Toda técnica de documentação tem como objetivo a ideia da depuração das próprias práticas. "A documentação (seja gravada em áudio ou vídeo, seja escrita, seja configurada em algum tipo de produto realizado) fixa em um suporte à atividade analisada e confere-lhe objetividade

e permanência. O que antes eram ideias, experiências, atividades, impressões, etc. (isto é, realidades nem sempre visíveis e de fácil acesso) converte-se, através da documentação, em realidades visíveis, acessíveis e que sustentam a análise isto também ocorre com o diário.” Como comenta Zabalta em seu texto.

Importante destacar como é interessante fotografar os processos para percebermos dados e impressões sobre o nosso trabalho em determinado momento e analisá-los posteriormente. Em minha experiência com o projeto de extensão pretendi fazer com que meu diário fosse um norteador para o eu educador do futuro, ver o entusiasmo e idealismo como um comparativo do atual presente. Minhas experimentações descobrindo o ambiente escolar inclusivo como educador e expectativas com as atividades que pretendi elaborar.

Talvez eu só tenha à ciência do que estou realizando no futuro, porém como diz o autor Jorge Larrosa Bondía, em seu texto Notas sobre a experiência e o saber de experiência (2002), A nossa sociedade está valorizando mais a informação do que a própria experiência, e essa experiência precisa ser documentada para ser compartilhada nem que seja para mim mesmo em um outro momento.

2.3.1 IMAGENS

Imagem 1. Produção poética dos alunos realizando os autorretratos – APAe/ Ibiporã e Rolândia- 2022.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 1. Aluno realizando um autorretrato inicial. Foram posicionados espelhos com acetatos e canetas em que os alunos eram convidados a traçar as linhas que mais chamavam a atenção em seus rostos, suas características físicas e um exercício de auto-observação

cuidadoso. Em meus relatos descrevo como uma experiência interessante de observação e escuta.

No início da experiência foram posicionados espelhos com acetatos e canetas em que os alunos eram convidados a traçar as linhas que mais chamavam a atenção em seus rostos, suas características físicas e um exercício de auto-observação cuidadoso. Em meus relatos descrevo como uma experiência interessante de observação e escuta. Até pelo ato de parar, se olhar, marcar as linhas dos seus rostos possibilitou um outro “olhar”, uma outra percepção para si mesmo. Talvez esse tempo mais ampliado, o fato de se olharem mais demoradamente fazia com que cada um ia pensando em si, nas suas vidas, nas suas condições. De certo modo a experiência consigo mesmo foi possibilitada pela experiência artística, que fazia com que eles se reconhecessem de outras maneiras.

Imagem 2. Produção poética dos alunos realizando o autorretrato. APAe/ Ibiporã /Rolândia (2022)



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 2. Após a realização dos autorretratos no acetato, os participantes do projeto auxiliaram os alunos no recorte de olhos, nariz, boca e formato do rosto para que enfim eles enfim pudessem ser pressionados na placa de argila, tamanho A5, para trabalhar a percepção de auto e baixo relevo, tridimensionalidade e a expressão no material como registro desta experiência artística. Ao auxiliar estes estudantes nota-se que a experiência artística transborda as capacidades ditas racionais e assim conseguimos acessar sensibilidades e percepções que apenas a arte consegue proporcionar como o sentimento de registrar esse sentimento de descoberta do contato com um novo material.

Imagem 3. Produção poética dos alunos realizando o autorretrato.



Fonte: APAE / Ibiporã / Rolândia – 2022, arquivo pessoal.

Imagem 3. Aluna contente, com os materiais sobre a mesa, demonstra sua satisfação com o resultado final, antes da queima, da placa de argila. Se utilizou de palitos de sorvete para criar textura e linhas que segundo ela me relatou era a maneira de criar as linhas que viu no espelho e não conseguiu representar no acetato frente ao espelho.

Imagem 4. Produção poética dos alunos realizando o autorretrato. APAE / Ibiporã / Rolândia – 2022,



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 4. Aluno me relata sorrindo que conseguiu resolver o problema de ser representado com um chapéu em sua placa, curioso, eu pergunto a ele se é o mesmo que ele estava usando, ele me afirma que sim com a cabeça. Pode-se observar que o sentimento de pertencimento e a consciência da existência estão presente na vida destes estudantes.

Imagem 5: Produção poética dos alunos realizando o autorretrato. APAE / Ibiporã / Rolândia – (2022)



Fonte: arquivo pessoal.

Alunos trabalhando em grupo. Notei que cada um quis deixar sua própria marca no trabalho e buscavam elementos para registrar nas placas. Queriam se reconhecer e serem reconhecidos. A questão identitária estava presente nas placas.

Figura 6: Obras em cerâmica realizadas pelos alunos. APAE / Ibiporã / Rolândia (2022)



Fonte: arquivo pessoal.

Algumas das placas que foram desenvolvidas pelos alunos após a queima em forno à carvão artesanal antes da fixação na instituição.

Imagem 7. Alunos das APAES/ Ibiporã e Rolândia posam em frente as suas obras finalizadas.



Fonte: Acervo da pesquisa

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Micropolítica pode e deve ser desenvolvida como uma alternativa aos modelos pré estabelecidos e é resultante de experiências muito ricas para setores da sociedade que ainda são negados a vivência artística. É fato que a universalização das políticas públicas tende a ignorar singularidades e gerar invisibilidade, mas a micropolítica se apropria destes espaços e destaca justamente a potencialidade que estes lugares podem construir e que não pode ser ignorada.

Após esta experiência, se chega à conclusão que a pessoa com deficiência possui um olhar de vivência do mundo sensível e este olhar importa. São parte importante da sociedade e merecem ser enxergados de maneira igualitária, seja nas oportunidades de acesso onde queiram transitar, seja na dignidade do contato com a vivência artística. Uma experiência que sempre levarei em minha formação enquanto educador artístico no árduo caminho micro político da diferença do professor em sala de aula. Uma vontade unânime de construir uma educação de qualidade para aqueles que mais necessitam e a certeza de que aprendi muito mais do que ensinei.

Imaginamos um futuro da arte educação mais plural e diversificado de ações e demos o primeiro passo com as propostas realizadas e apresentadas neste trabalho. Tendo a ciência

de que este trabalho é parte de uma micro rede de arte educadores que fazem a diferença e tentam inverter e a lógica desigual dos nossos documentos norteadores e esperamos nunca perder este entusiasmo em lutar pelo que acreditamos rumo à um ensino de arte que seja dinâmico e caminhe junto com a sociedade.

4. AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao fomento do programa Universidade Sem Fronteiras, unidade gestora do Paraná, que possibilitou a realização deste trabalho com mais empenho. E por último, mas não menos importante, aos nossos colegas de projeto, professores e alunos das APAES, que sempre estiveram juntos a nós nesta caminhada e nos empenharam. À todos o nosso muito obrigado.

5. BIBLIOGRAFIA

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? [tradução de Bento Jr. E Alberto Alonso Muñoz]. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1 /; Rio de Janeiro : Ed. 34, 1995 94 p. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. — (Coleção TRANS)

Deleuze, Gilles, 1925-1995 D390a O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1 / Gilles Deleuze e Félix Guattari; tradução de Luiz B. L. Orlandi. — São Paulo: Ed. 34, 2010. 560 p. (Coleção TRANS) Capítulo I: As máquinas desejanças.

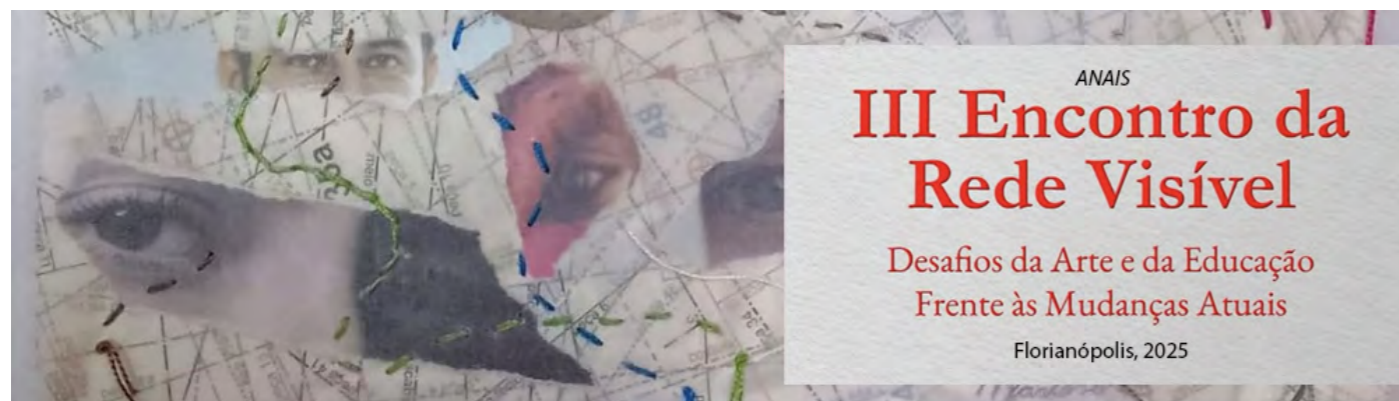
HERNÁNDEZ, Fernando. Estudos culturais e sua emergência na educação. Disponível em: <http://ead.uces.br/orientador/turmaa/acervo/webe/webd/file.2007-02-10.8512298032> Acesso em 10/06/2023.

OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. Encontro com o outro, formação, mediação, pesquisa e criação: possíveis entrelaçamentos São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2013, (Relatório final de pós-doutoramento).

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 10 ed., Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 34ª ed. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2001.

. Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. TUAN, Yi-Fu. Lugar e espaço: a perspectiva de experiência. São Paulo, DiFEL, 1983. <http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249> <http://ead.uces.br/orientador/turmaa/acervo/webe/webd/file.2007-02-10.8512298032> Acesso em 10/06/2023



O PROFESSOR-ARTISTA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E POTÊNCIAS

Julia Pereira de Souza¹

Resumo: Este estudo investiga o papel do professor-artista no contexto das transformações educacionais contemporâneas, explorando os desafios da sua inserção em um sistema que valoriza a padronização do ensino. A metodologia adotada inclui uma análise bibliográfica da literatura especializada, com foco em autores que discutem o conceito de professor-artista e suas implicações, bem como uma análise das do sistema adotado no estado do Paraná, com ênfase na plataforma da educação. Os resultados indicam que, apesar das intenções do perfil do professor-artista em promover uma educação mais flexível e criativa, sua implementação é dificultada por uma estrutura educacional tradicional que privilegia métodos pedagógicos padronizados.

Palavras-chave: Professor-artista. Educação contemporânea. Plataformização da educação.

Abstract: This study investigates the role of the teacher-artist in the context of contemporary educational transformations, exploring the challenges of integrating this profile into a system that values standardized teaching. The adopted methodology includes a bibliographic analysis of specialized literature, focusing on authors who discuss the concept of the teacher-artist and its implications, as well as an analysis of the system implemented in the state of Paraná, with an emphasis on the platformization of education. The results indicate that, despite the teacher-artist's aim to promote a more flexible and creative education, its implementation is hindered by a traditional educational structure that favors standardized pedagogical methods.

Keywords: Teacher-artist. Contemporary education. Platformization of education.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O conceito híbrido de professor-artista emerge como uma proposta pedagógica inovadora, representando uma resposta significativa aos desafios educacionais impostos pela contemporaneidade. Considera-se que esse perfil profissional, que integra arte e pedagogia, oferece um potencial transformador para a educação ao promover uma abordagem mais flexível, criativa e voltada para a reflexão crítica. Todavia, ao longo deste estudo vem se demonstrando que sua inserção no sistema educacional enfrenta uma série de obstáculos que

¹ Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

vão desde a rigidez curricular até as resistências institucionais que deslegitimam práticas pedagógicas mais experimentais. Diante desse cenário, é fundamental que o perfil de professor-artista seja fortalecido e encontre espaços de reconhecimento, para que possa contribuir de maneira efetiva na construção de uma educação mais democrática e conectada com os desafios da sociedade contemporânea.

2. O PROFESSOR-ARTISTA NO CONTEXTO DAS TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Professores costumam concordar que as transformações sociais e incertezas da vida contemporânea desafiam as escolas e universidades a se reinventarem e adequarem às necessidades dos estudantes. O desenvolvimento e ascensão de novas tecnologias, como a internet e as mídias sociais, têm reconfigurado a forma como os estudantes acessam informações e interagem com o conhecimento, exigindo novas habilidades e competências por parte dos profissionais da educação. Compreender essas mudanças é requisito básico para criar práticas educativas relevantes e produtivas no mundo contemporâneo.

Esse contexto nos convoca a pensar novas metodologias, ambientes e currículos, bem como a adotarmos uma postura mais flexível e criativa, especialmente se comparada a períodos anteriores. Sente-se urgência em superar o caráter massivo do consumo contemporâneo e formar sujeitos mais ativos e críticos em relação ao mundo.

Nessa conjuntura, cabe destacar as diversas formas de interação digital que emergiram com a difusão das novas mídias. Essas transformações tiveram um impacto significativo na forma como as pessoas interagem entre si, consigo mesmas e com o ambiente ao seu redor. Com a crescente conectividade e o acesso à informação, a dinâmica do mundo contemporâneo foi alterada e as fronteiras sociais e culturais foram ampliadas, concebendo novas possibilidades de construção de identidade. As professoras espanholas María Acaso e Clara Megias nos convidam a pensar sobre uma educação artística após o advento da internet e pontuam que:

Por todas essas razões, consideramos necessário ativar dois processos: conectar a educação artística com a realidade e conectar a educação geral com a realidade através da educação artística. Este será o jogo sobre o qual construiremos o texto, um jogo que não sabemos muito bem quando virá da arte para a educação e quando irá da educação para a arte. Um jogo que não apenas tentará apagar os limites entre as disciplinas, assim como re-significar as artes nos contextos educativos, mas que pretende fazer uma demanda honesta e violenta: que as estratégias com as quais temos que trabalhar para transformar a educação do século XXI sejam as artes contemporâneas. Demandar que a verdadeira inovação na educação do século XXI passa irremediavelmente pela incorporação das artes choca com o real, com o exterior. (Acaso e Megias, 2017, p. 29)²

² Do original: "Por todas estas razones, consideramos necesario activar dos procesos: conectar la educación artística con la realidad y conectar la educación general con la realidad a través de la educación artística. Este va a ser el juego sobre el que construiremos el texto, un juego que no sabremos muy bien cuándo irá desde las artes hasta la educación y cuándo irá desde la educación hasta las artes. Un juego que no solo intentará borrar los límites entre las disciplinas, así como re-significar las artes en los contextos educativos, sino que pretende hacer una demanda honrada y violenta: que las estrategias con las que tenemos que trabajar para transformar la educación del siglo XXI sean las artes contemporáneas. Demandar que la verdadera innovación en la educación del siglo XXI pasa irremediablemente por la incorporación de las artes choca con lo real, con lo exterior."

Essas transformações apontam para uma interdisciplinaridade no ensino de arte, que se manifesta tanto como oportunidades quanto como desafios. Com isso, considera-se que o ensino de arte precisa se reconfigurar, adotando estratégias que sejam capazes de contextualizar o conhecimento por meio das práticas artísticas, reconhecendo a potência da arte para a construção do pensamento crítico e da sensibilização. Há uma necessidade urgente de aproximar a educação da realidade contemporânea, utilizando os modos de fazer próprios da arte atual.

Isso se torna ainda mais relevante diante das mudanças nos processos de apreciação artística: o ambiente digital expandiu as possibilidades de criação e fruição da arte, mas também exigiu novas habilidades críticas para lidar com a sobrecarga de informações. Além disso, o ritmo acelerado das interações humanas e a reconfiguração das noções de autenticidade e interatividade desafiam as abordagens tradicionais da arte e da educação.

É importante destacar que as transformações na organização da vida contemporânea não apenas impactaram as demandas educativas, mas também provocaram mudanças significativas no campo artístico. Da mesma forma que artistas se apropriam de práticas da educação crítica para suas criações, os educadores também recorrem a estratégias da arte para aprimorar suas metodologias de ensino.

Nesse contexto se insere a chamada "virada educacional" ou "virada pedagógica" da arte, marcada pelo desenvolvimento de ações artísticas fundamentadas em princípios da educação crítica. Autores como a norte-americana Kristina Lee Podesva (2007) descrevem essa tendência, na qual projetos artísticos frequentemente dialogam com o discurso acadêmico e criam ambientes propícios à "aprendizagem, compreendendo a arte como uma ferramenta pedagógica legítima e transformadora.

A criação artística contemporânea acontece a partir do movimento. Rompe e desestabiliza as estruturas institucionais, tais como escolas e museus e, portanto, pode ser caracterizada pela troca de experiências em fluxo contínuo. O que diverge daquilo que é socialmente compreendido como conhecimento acadêmico, por isso, quando o professor assume uma postura artística, muitas vezes ele vai precisar desconstruir os antigos métodos e reconstruir novas possibilidades de aprendizagem, baseadas nas especificidades da arte.

Nos últimos anos, no campo do ensino de arte, a diversidade de perfis docentes tem se ampliado e o professor-artista surge como uma expressão significativa dessa transformação. Entre os principais difusores desse conceito e suas derivações³ encontram-se autores como: Isabel Marques (2014); Michel Day (1986); James Daichendt (2009); Joaquim Jesus (2013); Pablo Helguera e Mônica Hoff (2011) e Naira Ciotti (2014).

Sob essa perspectiva, a amplitude de funções previstas para o professor de arte aumenta, pois passa a considerar as dimensões sociais e políticas da arte e da educação. A prática docente passa a ser vista como um espaço de deslocamento e experimentação, em que diferentes linguagens e abordagens se cruzam. Ao assumir a identidade de professor-artista, busca-se explorar a dimensão estética do próprio ato de educar, transformando-o em um suporte poético para a aprendizagem. Assim, diversas estratégias são empregadas para aproximar os estudantes da arte contemporânea, tornando-a mais acessível e significativa.

3. DESAFIOS E OBSTÁCULOS À INSERÇÃO DO PROFESSOR-ARTISTA

Embora a escola contemporânea precise se reinventar e as ideias promovidas pelo professor-artista sejam promissoras para impulsionar essas transformações, sua implementação enfrenta barreiras significativas. Afinal, ainda que os documentos de educação vigentes, como a BNCC⁴, enfatizem uma educação que valorize a criatividade e a interdisciplinaridade, na prática, o sistema educacional ainda opera sob uma estrutura rígida.

A excessiva normatização, a ênfase na padronização dos conteúdos e a falta de autonomia docente dificultam a incorporação de abordagens mais experimentais e sensíveis às especificidades de cada contexto. Além disso, a precarização das condições de trabalho e a falta de investimentos em formação continuada reduzem as possibilidades de que os professores possam desenvolver práticas pedagógicas inovadoras. Assim, o professor-artista, ao propor uma educação mais aberta, dialógica e crítica, muitas vezes se depara com resistências institucionais que limitam sua atuação e desafiam a efetiva transformação do ensino.

A visão institucional sobre o papel do professor muitas vezes não contempla a dimensão artística e investigativa desse perfil, gerando resistências tanto por parte de gestores quanto de colegas que podem enxergar tais práticas como desvios do ensino convencional. Esse estranhamento se manifesta, por exemplo, na dificuldade de legitimação desse profissional dentro das escolas e universidades, na falta de reconhecimento formal para práticas pedagógicas inovadoras e na escassez de políticas públicas que favoreçam a integração entre arte e educação.

No contexto do estado do Paraná, diversas políticas educacionais têm dificultado a atuação desse perfil profissional, ao privilegiar abordagens pedagógicas padronizadas. Desde a primeira gestão do governador Ratinho Júnior (2019-2022), observa-se um movimento crescente de plataformização da educação, ou seja, a adoção de tecnologias digitais para mediar o ensino, frequentemente de forma centralizada e prescritiva.

Essa abordagem pode ser considerada positiva na medida que a padronização dos conteúdos e da sequência de aulas pode facilitar a adaptação de estudantes transferidos entre escolas da rede estadual, garantindo maior continuidade no aprendizado. A plataformização também abre espaço para a integração de recursos interativos e para a ampliação do repertório pedagógico. Mas apesar dessas potencialidades, a forma como esse modelo tem sido implementado também traz desafios significativos. Em análise sobre o tema, a professora brasileira Renata Peres Barbosa e a professora portuguesa Natália Alves afirmam:

Com contratos milionários, o estado tem investido massivamente em recursos e plataformas digitais, que revelam, por um lado, o avanço da privatização da educação que adquire maior capilaridade e amplia a indistinção do público e privado, o que movimenta uma grande disputa dos setores privados pelos recursos públicos; e, por outro lado, a plataformização a serviço da padronização e fortalecimento de intervenções de natureza avaliativa e gestão por resultados, que acarreta na desqualificação e precarização do trabalho docente bem com no esvaziamento científico e pedagógico dos processos formativos (Barbosa e Alves, 2023, p. 22)

Esse processo se intensificou durante a pandemia de COVID-19, quando a necessida-

³ Tais como: professor-artista-pesquisador; artista/docente; professor-performer, entre outros.

⁴ Base Nacional Comum Curricular

de do ensino remoto emergencial com a Resolução nº 1.522/2020 – GS/SEED levou à implementação acelerada de sistemas digitais de ensino, muitas vezes sem o devido debate com a comunidade escolar ou uma formação significativa para os professores. Esse cenário consolidou ainda mais o modelo de ensino baseado na lógica da plataforma e da gestão por resultados, apontados por Barbosa e Alves (2023) como um fator de controle do trabalho docente e esvaziamento pedagógico.

Mesmo após o fim do período emergencial, essa lógica educacional baseada na padronização do ensino se consolidou como modelo de gestão, reforçando práticas mecanizadas e dificultando a inserção de abordagens pedagógicas experimentais. A ênfase em conteúdos com planos de aula previamente elencados no LRCO⁵, no controle sobre os materiais didáticos - disponibilizados em slides com conteúdos e atividades programadas - e na padronização das práticas avaliativas com provas em larga escala que reduzem a autonomia dos docentes.

Esse cenário se agrava porque frequentemente esses recursos não são apresentados apenas como ferramentas complementares para o professor, mas surgem de maneira impositiva. Assim, o professor vê sendo restrita sua liberdade pedagógica e capacidade de adaptação às necessidades específicas dos estudantes. Vale notar ainda que, embora possam existir profissionais e gestores dentro da rede que valorizem os professores que buscam diversificar sua prática, o discurso institucional tende a valorizar mais que o professor apenas siga os recursos disponibilizados.

Além disso, a introdução de novas tecnologias nem sempre representa uma inovação real no ensino. Muitas vezes, em vez de impulsionar novas formas de aprendizagem, elas apenas replicam métodos tradicionais no ambiente digital. A transposição do questionário impresso para a tela, da lousa física para a digital e do livro didático para o PDF não necessariamente estimulam o pensamento computacional ou a criticidade. Muitas vezes, essas adaptações perdem até mesmo aspectos interativos e reflexivos que os recursos tradicionais poderiam proporcionar, resultando em um ensino tecnicamente atualizado, mas pedagogicamente estagnado.

Outro ponto destacado, é que essas plataformas também podem acabar por aumentar a burocratização do ensino, especialmente quando o seu mau funcionamento acaba comprometendo o tempo disponível em sala de aula. Cabe destacar ainda que os argumentos defendidos aqui não estão em oposição ao uso da tecnologia em sala de aula, mas de que seu uso esteja comprometido com uma educação emancipatória.

Nesse contexto, o professor-artista enfrenta obstáculos ainda maiores para desenvolver um ensino que dialogue com as complexidades do mundo contemporâneo, defendendo um processo de aprendizagem centrado no estudante e na experiência educativa, e não apenas no uso de ferramentas digitais. Sua prática, que pressupõe flexibilidade, experimentação e a ruptura com modelos rígidos de aprendizagem, esbarra em uma estrutura educacional que privilegia eficiência e controle em detrimento da criatividade e da construção coletiva do conhecimento. Como resultado, ao invés de serem incentivadas, as propostas educacionais que exploram a arte como meio de problematização da realidade são frequentemente deslegitimadas.

Diante disso, este trabalho evidencia a importância da presença de profissionais que se identificam com o perfil de professor-artista na educação básica, uma vez que sua atuação

pode ampliar as possibilidades de ensino, articulando saberes sensíveis e críticos. Ao trazer a arte como um eixo estruturante do conhecimento, esses docentes promovem experiências formativas que estimulam o pensamento criativo e reflexivo, contribuindo para que os estudantes compreendam a arte não apenas como um conteúdo, mas como uma ferramenta de expressão, transformação social e de ressignificação da realidade.

Não se trata de uma solução simplista para um problema complexo, mas de reivindicarmos a necessidade de identificar e agir estrategicamente nos espaços de tensão dentro desse sistema. São nessas fissuras que surgem oportunidades para a experimentação, a reinvenção pedagógica e a ressignificação dos processos educativos, ampliando as possibilidades de uma educação mais crítica e criativa.

Trata-se de um trabalho urgente, pois a educação não pode se limitar a modelos engessados que ignoram a potência da arte como forma de conhecimento.

Por isso, investir na perspectiva da arte como pedagogia significa apostar em uma escola viva, capaz de dialogar com as múltiplas subjetividades e contextos, formando sujeitos críticos e sensíveis às complexidades do mundo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, o ensino de arte tem sido um espaço de disputas e resistências. Desse modo, no contexto atual o perfil de professor-artista se revela como um dos profissionais comprometidos pela busca pelo reconhecimento da arte como um meio de transformação pedagógica e social. Nesse contexto, seu papel se torna cada dia mais político, ao escapar dos processos de mecanização do ensino e integrar práticas artísticas com a pedagogia tradicional.

Diante dos desafios impostos pela plataforma da educação e pela padronização curricular, a presença do professor-artista no contexto educacional contemporâneo emerge como uma possibilidade concreta de subversão criativa e alternativa aos modelos hegemônicos. No entanto, para que essa atuação ganhe mais legitimidade e visibilidade, é fundamental ampliar o embasamento empírico sobre as estratégias adotadas por esses profissionais dentro do sistema de ensino. Investigar se professores-artistas têm conseguido inserir práticas pedagógicas inovadoras e de que maneira eles fazem isso mesmo em um cenário de restrições institucionais, contribuiria para ampliar as possibilidades de resistência e transformação dentro da educação formal.

5. REFERÊNCIAS

ACASO, María e MEGÍAS, Clara. *Art Thinking: como el arte puede transformar la educación*. Barcelona: PAIDÓS Educación, 2023.

BARBOSA, Renata Peres e ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a Plataforma da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61619>

CIOTTI, Naira. **O professor-performer**. Natal: EDUFRN, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/99425911/O_Professor_performer. Data de acesso: 03 de abr. 2023.

DAICHENDT, James. Redefining the Artist-Teacher. **Art Education**, v. 62, p. 33-38, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/00043125.2009.11519035>

⁵ Livro Registro de Classe Online

DAY, Michael. Artist-teacher: A problematic model for art education. **Journal of Aesthetic Education**, v. 20, n. 4, p. 38-42, 1986. DOI: <https://doi.org/10.2307/3332595>

HELGUERA, Pablo e HOFF, Mônica. (org.). **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

JESUS, Joaquim. **(In)visibilidades**: um estudo sobre o dever do professor-artista no ensino de artes visuais. Tese (Doutorado em Educação Artística), Universidade do Porto, Porto, 2013.

MARQUES, Isabel. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 230-239, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14393/OUV14-v10n2a2014-4>

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação e do Esporte. Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais em decorrência da pandemia causada pela COVID-19. **Resolução n. 1.522/2020**, de 03 de maio de 2020. Curitiba: SEED, 2020.

III Encontro Rede Visível

28 a 30 de julho de 2025 | MESC - UDESC

Seção 4

Poéticas, Processos de Criação e Pesquisa em Artes



SOBRE OS PERCURSOS DO ARTISTA-PROFESSOR E A CRIAÇÃO DA PIGMENTOTECA

Fabício Rodrigues Garcia¹

Jociele Lampert²

RESUMO: Este artigo apresenta um desdobramento da investigação realizada em minha dissertação sobre a escolha de cores para paleta de pintura a óleo. No estudo focal com um grupo de participantes, houve interesse sobre a produção de tintas artesanais, então consideradas mais acessíveis e econômicas em relação às tintas industrializadas. Para verificar essa premissa, a partir da coleta da terra in natura, processou-se a obtenção de pigmentos. Como o aprendizado das cores a partir do conhecimento de suas origens, ou seja, dos diferentes pigmentos que as compõem é relevante no ensino-aprendizagem, esses experimentos compõem a "Pigmentoteca", biblioteca de diferentes pigmentos.

PALAVRAS-CHAVE: Pigmentoteca. Pigmento. Ateliê. Tinta artesanal. Artista-professor.

ABSTRACT: *This article presents a development of the research conducted in my master's thesis on the selection of colors for an oil painting palette. In a focused study with a group of participants, there was a notable interest in the production of handmade paints, which were considered more accessible and cost-effective compared to industrially manufactured paints. To examine this premise, pigments were obtained through the processing of raw earth. Since learning about colors through an understanding of their origins—namely, the different pigments that compose them—is valuable in teaching and learning processes, these experiments form part of the "Pigmentoteca," a library of various pigments.*

KEYWORDS: *Pigment library. Pigment. Studio. Artisanal paint. Artist-teacher.*

INTRODUÇÃO

A pesquisa em arte é construída a partir de experiências, vivências e descobertas. Esse artigo tem início em meio à investigação sobre a paleta do artista e a aprendizagem sobre o

¹ Mestrando na linha de Ensino das Artes Visuais (PPGAV/UDESC) Licenciatura Artes Visuais (2022) e Bacharel em Artes Visuais (2016). Membro do Projeto de Ensino e Extensão Estúdio de Pintura Apotheke, UDESC/CEART, do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke UDESC/CEART, membro do grupo Convergência de Práticas Artísticas: Estudo entre Portugal e Brasil. Editor da Revista Apotheke. <http://lattes.cnpq.br/5468721360692029> e-mail: fabriciogarcia.art@gmail.com.

² Doutorado em Artes Visuais pela Universidade de São Paulo, Brasil (2009), Professor Titular da Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/7149902931231225>, e-mail: jocielelampert@uol.com.br.

uso das cores em pintura, tema pesquisado no decorrer da minha escrita de dissertação³. Durante o estudo de caso, organizado para a coleta de dados para a respectiva investigação, alguns levantamentos foram realizados. Um dos questionamentos surgidos referiu-se à produção de tintas artesanais, a partir da coleta de terras, para as quais os participantes afirmavam ser mais econômico produzir suas próprias tintas do que comprar tintas prontas em tubos em lojas especializadas. Então, durante meu trajeto entre o ateliê em Garopaba e a UDESC em Florianópolis, ao me deparar com barreiras de terras coloridas, coletei terras para produzir pigmentos e verificar também o seu custo de produção.

A investigação muitas vezes nasce de um percurso peculiar, marcado por descobertas que podem emergir a partir de um interesse genuíno por um tema. Surge a partir do fluxo investigativo que implica o envolvimento ativo do pesquisador com o objeto de estudo, no qual "a prática experimental de criação e representação permeia a investigação a cada passo" (Borgdorff, 2011, p.48). Segundo Borgdorff, a prática artística não é apenas o fator motivador da pesquisa, mas o próprio eixo central no processo de investigação. Logo, uma pesquisa em arte significa adentrar na prática, inquirindo os objetos analisados.

Lampert aponta que "a experiência de um vínculo entre teoria e prática provoca a interação entre ideia e ação, proporcionando uma concepção de conhecimento pelo caminho do agir agindo e do fazer fazendo, criando experimentações que possibilitem condições críticas e reflexivas" (Lampert, 2018, p.3). Com essa perspectiva, não apenas aprofundou-se a pesquisa sobre a cor, mas também ampliou-se a compreensão sobre os modos de aprender, ensinar e produzir conhecimento em arte.

O ATELIÊ COMO ESPAÇO DE POTENCIALIDADES

A convivência em espaços de criação, tal qual a experienciada no Estúdio de Pintura Apotheke, como em meu próprio ateliê, revelam potencialidades do ambiente físico e simbólico na construção de um pensamento visual e crítico do artista-professor. É neste espaço propício para o exercício do fazer artístico que afloram potencialidades artístico-pedagógicas, como apontadas por Lampert e Ramos:

Visando essa possibilidade de um ateliê não necessariamente no espaço/lugar, mas na sua constituição poética e prática por parte de quem e como o utiliza, permite-se pensar nas relações entre a educação formal e o ateliê, sendo pelo espaço da aula de artes visuais, da sala de artes e do lugar onde o professor produz, seja esta produção voltada para sua atividade docente ou não, mas sim, como *locus* de uma experiência criativa (Lampert, Ramos, 2024, p.104).

É assim que o espaço do ateliê promove uma relação singular entre prática de criação e prática de ensino, onde o artista-professor, envolto de ferramentas e materiais diversos, é capaz de potencializar suas ideias. Por não serem iguais, os ateliês tornam-se lugares singulares, dadas as coleções que se acumulam em seu interior. Por se tratar de lugar de experimentações, "o ateliê pode se tornar um local de acumulação de coisas, um espaço impenetrável onde o artista pode guardar toda e qualquer coisa que um dia possa se tornar

³ Dissertação "A paleta do artista e o processo de aprendizagem de cor em pintura", orientada pela Professora Titular Doutora Jociele Lampert, na linha Ensino das Artes Visuais, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (UDESC), e coorientado pelo Professor Doutor José Carlos Pereira (Fbaur).

uma obra de arte" (Barra, 2019, p.13). O ateliê é espaço vivo, tido pelo artista como parte de si, é preciso senti-lo, e caracterizado por Pablo León como "um laboratório, um lugar onde as ideias são testadas, um local que permite a realização de experimentos" e continua, "é o lugar onde o artista pode testar ideias antes que elas existam no mundo exterior" (Barra, 2019, p.13). É neste lugar embrionário que o artista-professor se permite aventurar em suas práticas experimentais, construindo repertório e experiências diversas. Vale ressaltar que nem todo experimento se tornará um objeto de arte, entretanto, é a partir dos experimentos que os objetos artísticos nascem.

Ao entrarmos no espaço do artista-professor, conhecemos ao menos parte de seu universo, pois temos acesso à sua intimidade: León afirma que "alguns artistas transformam sua casa em um ateliê. Alguns artistas fazem do ateliê um lar" (Barra, 2019, p.12). A escrita deste artigo inicia-se neste lugar, uma casa-ateliê, que é lugar e parte do estudo desta investigação, onde encontramos pequenos acúmulos das mais variadas coisas, pequenas coleções que ocupam todo o espaço. Nesse ambiente que mais parece um gabinete de curiosidades, podem ser encontrados livros, tintas, pinceis, ferramentas, ossos de animais, conchas, paletas, entre outros elementos.

Mas apesar da quantidade de coisas acumuladas, nunca houve uma preocupação desse artista-professor em catalogá-las e se algo for esquecido, havia uma sensação estranha ao reencontrá-las. Tal reencontro permeia um resgate afetivo, algo curioso como uma lembrança da memória do dia em que tal objeto foi visto pela primeira vez. Portanto, os objetos do ateliê são carregados de lembranças, memórias que partilham afetividades.

Assim como os demais objetos acumulados no ateliê, a coleção de pigmentos nunca fora devidamente catalogada, e ficou por longos anos guardada em caixas de papelão. Foi somente durante o percurso da dissertação, com a necessidade de analisar melhor as cores que pesquisava, que me dei conta da quantidade de pigmentos que já havia acumulado durante esses anos. Ocasionalmente, estes pigmentos eram apresentados aos alunos no ateliê, que ao verem as cores em seu estado mais puro se surpreendiam, e os estimulava à percepção para a cor diferente daquela vista na tinta pronta, já que essa se altera quando misturada ao veículo ligante em sua produção. Por gerar curiosidade, os pigmentos se apresentaram como uma alternativa no ensino das cores no ambiente do ateliê, tendo em vista a variedade e facilidade de adquiri-los, como afirma Falcinelli:

Hoje as cores para uso artístico ou industrial são produtos sintéticos, moléculas criadas no laboratório por meio de reações químicas. Pela primeira vez na história da humanidade você pode acessar todas as cores possíveis sem procurar por todo o mundo. Basta comprá-los on-line com um cartão de crédito (Falcinelli, 2022, p.46).

No entanto, apesar da facilidade de atualmente obtermos os mais variados pigmentos sintéticos, nem sempre estamos dispostos a investir em um material que sequer sabemos como manipulá-los, e para isso é preciso estudá-los. Trabalhar com pigmento em pó requer cuidados, como o uso adequado de EPI¹, para evitar irritações e possíveis intoxicações. Existem pigmentos extremamente nocivos à saúde e esses requerem cuidados redobrados ao serem manipulados. Durante o estágio de docência, apresentei aos estudantes diferentes possibilidades no preparo do suporte de pintura, e novamente fui questionado

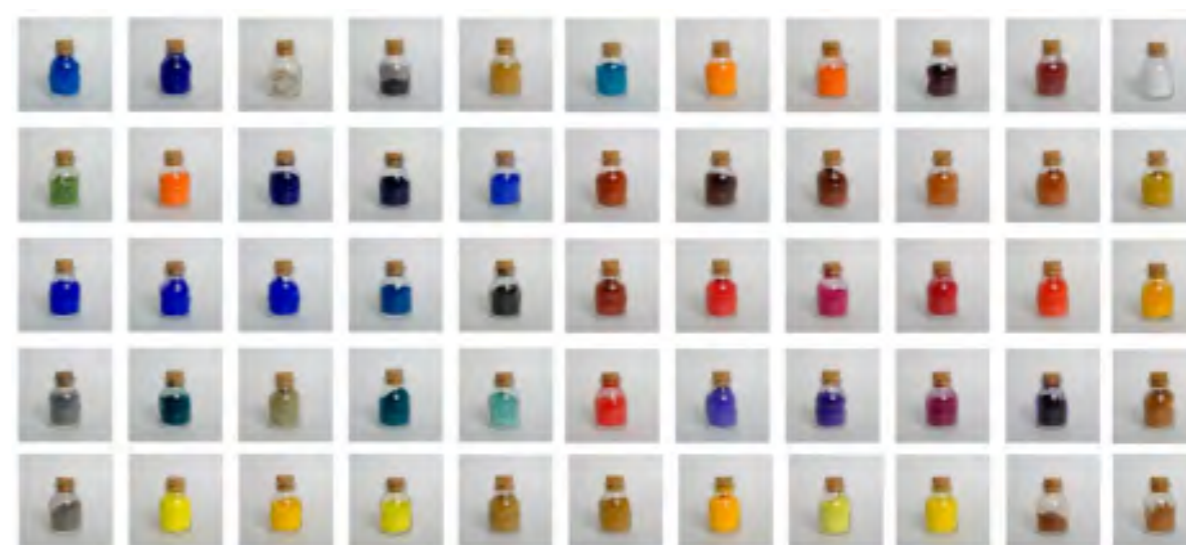
¹ Equipamentos de Proteção Individual.

por alguns sobre a produção de tintas artesanais. Sabendo do risco de manipulação dos pigmentos sintéticos, como cádmios e cobaltos, e tentando estabelecer uma proximidade com os estudantes com matéria prima mais acessível, coletei pigmentos à base de terra, pois além de serem mais seguros, esses são facilmente encontrados no cotidiano. Para tanto, iniciei aquilo que viria a se chamar de "Pigmentoteca"², uma coleção entre os pigmentos que haviam guardados no ateliê unidos a outros que coletava nos meus percursos entre ateliê e universidade.

Mas afinal o que é uma Pigmentoteca? A Pigmentoteca, nada mais é que uma biblioteca de pigmentos que visa potencializar o estudo das cores, podendo ser utilizada por professores para fins educativos, por artistas em suas práticas criativas ou por estudantes para um estudo mais aprofundado sobre o tema.

Neste caso específico, a Pigmentoteca surgiu como objeto de estudo em razão do interesse do estabelecimento de um aprofundamento no estudo das cores. Com base nas experiências de ateliê, onde percebeu-se o interesse dos alunos pela cor a partir da observação dos pigmentos, assim como o desejo dos alunos pela produção de tintas artesanais, podemos afirmar que, ao ter o material físico em mãos, é possível elaborar aulas que instiguem o olhar do aluno, correlacionando a cor em seu estado mais puro com a história das cores, analisando-as com base nos pigmentos e suas origens, apresentando informações e curiosidades sobre este universo, ampliando o conhecimento através da interdisciplinaridade ao abordar aspectos da química, da geografia e da história. Segundo Dewey, "quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofreremos ou sentiremos as consequências" (Dewey, p.152, 1959). Logo, observar a maneira como a luz se comporta ao refletir nas partículas pigmentares proporciona uma nova experiência para o aluno, trazendo assim novas aprendizagens.

Figura 1: Pigmentoteca.



Fonte: Imagem do Autor.

Com essa premissa, a pesquisa que tinha como foco principal a escolha de cores para a paleta de pintura teve um desdobramento: a criação de um acervo de pigmentos natu-

² Durante o curso de capacitação docente, Cores Virtuais/Cores do Nordeste, realizado no primeiro semestre de 2024 e oferecido pela UFPE, o professor Dr^o Ricardo Pereira apresentou um armário contendo diversos pigmentos, chamando-o de "pigmentoteca".

rais, sintéticos, orgânicos e inorgânicos, das mais variadas cores, dispostos em pequenos frascos de vidro fechados com rolhas de cortiça, pois na observação dos pigmentos puros percebe-se a riqueza da gama cromática em relação as cores. Ao pegarmos, por exemplo, um pigmento vermelho de cádmio (PR108) percebemos que existe uma grande variação cromática entre diferentes fabricantes. Assim ocorre com outros pigmentos como o amarelo ocre (PY42), azul ultramar (PB29), laranja de cádmio (PO20), entre outros. Outro fator singular que podemos constatar é com relação ao volume e massa dos pigmentos. Ao compararmos 100 gramas do pigmento magenta quinacridona (PR122) com 100 gramas de pigmento preto de marte (PBk11) teremos uma quantidade muito maior de pigmento magenta mesmo tendo o mesmo peso. Essa relação entre peso e massa é importante para compreendermos a quantidade de veículo a ser colocado nas formulações de tintas artesanais, por exemplo.

Ao coletarmos terras para a extração de pigmentos, dificilmente obteremos um material em perfeitas condições para a extração das partículas. É necessário moagem e decantação para que essa extração ocorra de forma adequada. A depender do material coletado, essa extração poderá ser mais ou menos complexa. Ao analisarmos a amostragem da terra coletada na cidade de Paulo Lopes (SC) na Figura 2, com o auxílio de uma lente macro com aumento 2:1 podemos perceber as variações de minerais compostos em cada partícula (grânulo). Não se trata de um material puro como um pigmento comprado pronto. É necessário fazer a separação desse material. Além disso, o material recolhido durante a coleta apresenta formatos e tamanhos variados, sendo que cada tamanho é definido pelas dimensões na escala Wentworth. Chama-se "bloco" ou "calhau" aqueles que medem: 64-256mm, seixo: 4-64mm, grânulo: 2-4mm, areia: 0,064-2mm, silte: 0,004- 0,064mm e argila: <0,004mm.

Figura 2: Detalhe da terra coletada na região de Paulo Lopes (SC).



Imagem do Autor.

Existem duas maneiras de transformar terras em pigmento, o que vai depender do tempo e recursos para que possamos fazê-lo. A maneira mais eficiente e demorada é o processo de decantação e a maneira mais rápida e braçal é a de maceração direta. Para a extração do pigmento do material no processo de decantação, é necessário colocar água limpa em um pote, de plástico ou vidro, depositar o material na água e aguardar a sedimentação de todo o material. Com isso, cada partícula irá se depositar conforme seu tamanho e peso, separando já nesse processo alguns materiais que deverão ser descartados como pequenas partículas de pedras por exemplo. Esse processo é repetido várias vezes. Posteriormente é necessário fazer o processo de peneiragem para obter-se uma melhor retenção das partículas maiores para extração das partículas finas.

A segunda opção é o processo de maceração, utilizado nos estudos aqui apresentados. Para obter o pigmento mais rapidamente, foi utilizado um almofariz com pistilo de porcelana para macerar a terra coletada. Esse processo requer o uso de máscara pois cria uma película de poeira muito fina que aos poucos impregna por todas as partes, podendo ser inalados facilmente. Após sucessivos processos de moagem, o material foi disposto em peneiras granulométricas para separar as partículas menores das maiores. Neste tipo de processo sem o uso da decantação, essas peneiras são imprescindíveis, já que é a partir delas que iremos obter com maior precisão o controle da qualidade das partículas de pigmento. Essas peneiras - classificadas com diferentes numerações que aumentam conforme as tramas se fecham, ou seja, quanto maior o número da peneira, mais fina é sua trama -, são normalmente utilizadas em laboratórios, e apesar de ser um equipamento simples, são difíceis de serem encontradas no Brasil, sendo necessário importá-las.

O processo foi iniciado utilizando a peneira de malha 200, equivalente a 0,075 microns, resultando em uma partícula de silte grosso. Passei para a peneira de malha 300, que equivale a 0,054 microns, e apesar de ser mais fino, ainda se enquadra em um silte grosso. Mesmo tendo mais duas peneiras disponíveis, tentei, sem sucesso, passar o material moído por elas. A maceração no almofariz apresenta uma limitação; consegui chegar no máximo a 0,054 microns. Para obter partículas mais finas, seria necessário recorrer a um moinho de esfera, equipamento ao qual não tenho acesso, ou recorrer ao processo de decantação, o que seria necessário mais tempo para obtenção do pigmento. Apesar disso, mesmo utilizando o pigmento obtido a partir da malha 0.054 microns, foi possível obter um resultado satisfatório. A tinta apresentou uma leve textura arenosa, algo que também é verificado em algumas tintas de pigmentos naturais vendidos por fabricantes nacionais atualmente.

Figura 3: Detalhe do pigmento feito a partir da terra coletada na região de Paulo Lopes



Imagem do Autor.

Como é possível observar na Figura 3, houve uma extração considerável do pigmento (à direita) com relação ao material original (à esquerda). Um fator peculiar observado é a alteração da cor entre as partículas originais e o pigmento obtido: a terra natural é composta por mais de um tipo de material, já o pigmento obtido é muito mais homogêneo por haver uma separação dessas partículas. Essa terra laranja avermelhada é rica em hematita, óxido de ferro muito comum que deixa a terra mais avermelhada. Existem tabelas adequadas para análise de cores de terras como a Carta de Munsell, no entanto, é um material muito caro e difícil de ser encontrado no Brasil. Após o processo para obtenção do pigmento, iniciei os

testes para a produção da tinta artesanal utilizando uma base jateada e uma moleta de vidro. Coloquei uma quantidade de pigmento sobre a base, abri um pequeno buraco com a ajuda de uma espátula e derramei uma quantidade similar de óleo de linhaça sobre o pigmento. Iniciei o processo de mistura entre o pigmento e o óleo com a espátula, e posteriormente utilizei a moleta fazendo movimentos circulares para a mistura criar uma mistura homogênea.

Figura 4: Processo de elaboração de tinta a óleo



Fonte: Imagem do Autor.

Esse processo ajuda a hidratar as partículas de pigmento, criando assim uma uniformidade na distribuição entre óleo e pigmento com o intuito de gerar uma película estável e homogênea. Neste teste não foi utilizado nenhum tipo de espessante para dar corpo à tinta, como carbonato de cálcio ou sulfeto de bário, como é comum na produção do material, sendo utilizado apenas o pigmento para compreender seu comportamento. A partir do momento que o pigmento é hidratado com óleo (ver Figura 4), sua massa escurece quando comparado ao pigmento puro, corroborando com o que já foi dito anteriormente: ao entrar em contato com o aglutinante, o pigmento perde sua cor original.

Assim que finalizado o processo da mistura entre óleo e pigmento, a tinta foi testada em uma pequena tela de algodão, como pode ser visto ao fundo da Figura 5; percebe-se que cada um dos itens da imagem apresenta uma cor diferente. A terra coletada em seu estado bruto é mais escura, variando de cor conforme a composição dos grãos. Já o pigmento extraído a partir da terra é mais claro, tendo uma tonalidade laranja-avermelhada.

Por sua vez, a tinta elaborada com o pigmento apresenta maior saturação, que ocorre devido à transparência da tinta, permitindo a passagem de luz refletindo o fundo branco da tela, gerando maior luminosidade na cor. Ao observar essas variações, percebemos o quanto é importante conhecer a origem da cor, analisar suas singularidades, para que possamos ter um melhor resultado sobre ela.

CONCLUSÃO

Somente em 2024, com a pesquisa do mestrado em andamento, comecei a desenvolver um olhar mais atento para as questões dos pigmentos sintéticos e naturais. Foi com base

nesses novos pigmentos coletados que produzi algumas tintas para compreender melhor o processo de fatura, produção e o próprio comportamento do pigmento ao ser misturado com o aglutinante. O objetivo inicial da pesquisa do mestrado não era a produção de tintas, isto foi um desdobramento a partir da curiosidade dos alunos para entender melhor a cor a partir dos pigmentos; e essas experimentações permitiram um novo olhar para a cor, abrindo novos caminhos na pesquisa.

Junto à relevância da experiência da pesquisa obtida neste percurso, pude constatar a dificuldade e o alto custo que é produzir uma única cor de tinta. Foi necessária uma dedicação exclusiva de tempo e disponibilidade de recursos para a aquisição de alguns equipamentos específicos a fim de obter-se uma tinta com uma qualidade mínima. Diante disso, observo que existe uma espécie de romantização com o uso de tintas naturais, seja pela questão de sustentabilidade, substituição de materiais com menor toxicidade ou pelo alto custo dos materiais artísticos no Brasil. Se, por um lado, existem fortes convicções que nos levam à busca pelos recursos naturais como uma alternativa válida para a produção de arte, por outro, essa busca pode acarretar frustrações, principalmente para aqueles que se encontram em início de pesquisa.

Figura 5: Amostra do resultado da cor.



Fonte: Imagem do Autor.

Quando nos dedicamos à produção de tinta artesanal, criamos um processo muito rudimentar, que não necessariamente resultará em uma tinta de qualidade. Além disso, teremos que comprar equipamentos específicos como peneiras, além de espessantes e aglutinantes. Mesmo com os melhores equipamentos, os melhores pigmentos, aglutinante e espessantes, não é possível afirmar que iremos obter uma tinta de qualidade e passível de reprodutibilidade. Fazer tintas artesanais de qualidade não é algo simples, requer conhecimentos químicos e testes em laboratório. Apesar de pigmentos à base de terras serem mais fáceis de serem encontrados, eles apresentam uma paleta cromaticamente limitada. Fabricar suas próprias tintas, extrair seu próprio pigmento, pode ser um recurso valioso de aprendizagem, no entanto, é preciso dispor de um tempo considerável, além de diversos recursos. Neste percurso, nem todo resultado é positivo, podendo gerar tintas de baixa qualidade, além de frustração. Em contrapartida, esses equívocos geram aprendizagem e

caminhos para aperfeiçoar o desenvolvimento do material pesquisado.

Segundo Dewey, "toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive" (Dewey, 2010, p.122). Ou seja, se estudarmos a cor, que é uma das bases da pintura, é preciso aprofundar-se e entender suas origens. Ao possibilitarmos aos estudantes o contato com o pigmento puro, abriremos uma percepção maior para esse rico universo das cores.

REFERÊNCIAS

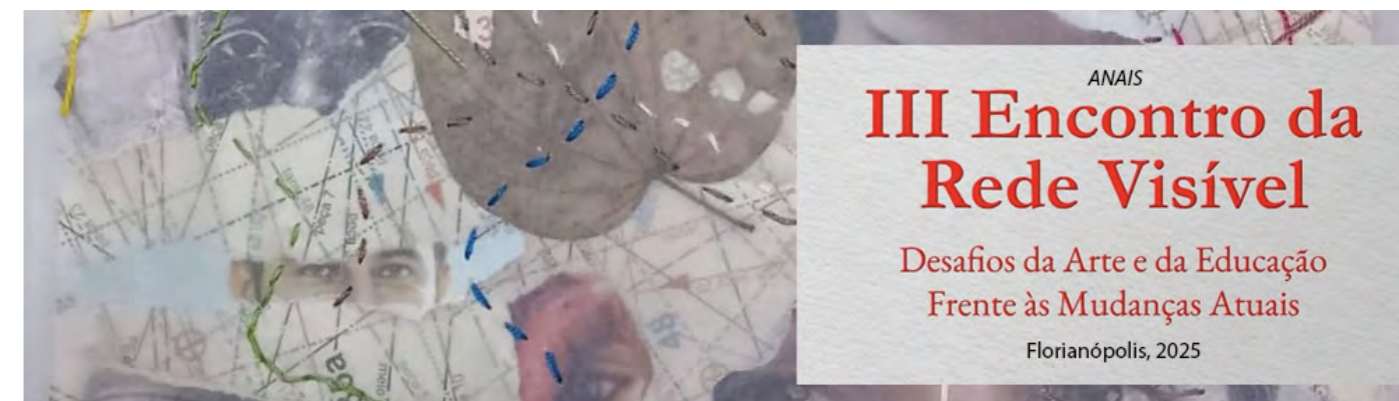
BARRA, Pablo León. Espaços para a liberdade. In: GERMANO, Beta. Espaços de trabalho de artistas latino-americanos. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

BORGdorff, Henk. The Production of Knowledge in Artistic Research. In: BIGGS, Michael; KARLSSON, Henrik (Orgs.). The Routledge Companion to Research in the Arts, New York: Routledge, 2011.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010. DEWEY, John. Democracia e educação, São Paulo: Editora Nacional, 1959. FALCINELLI, Riccardo. Cromorama. Barcelona: Taurus, 2022.

LAMPERT, Jociele. O ateliê de pintura como um laboratório de ensino e aprendizagem em Artes Visuais. Porto Arte: Revista de Artes Visuais. Porto Alegre: PPGAV- UFRGS, v. 23, n. 39, p.1- 9, jul. dez. 2018. e-ISSN 2179-8001. DOI: <https://doi.org/10.22456/2179-8001.81947>. Acesso em: 14/03/2025

LAMPERT, Jociele, RAMOS, Nunes Carolina. Entre a prática pedagógica e a prática artística: reflexões sobre arte e arte educação. Revista Digital do LAV [en linea]. 2014, 7(3), 100-112 [fecha de Consulta 9 de Julio de 2024]. ISSN:. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337032941007>. 14/03/2025



A MEDIAÇÃO DO OLHAR ARTÍSTICO POR MEIO DA PINTURA DE PAISAGEM NA ESTÉTICA SOBRE O ABANDONO

Danilson Oliveira de Vasconcelos

Resumo: Na história da humanidade, a reflexão sobre o nosso tempo sempre teve um papel fundamental na construção de nossa percepção e de nossa atitude. Uma construção muitas vezes utilizada em decorrência ontológica para uma consequência epistemológica na formação de nosso pensamento em relação ao mundo que percebemos no presente. Referente a esta reflexão, a mediação do olhar do artista não se encontra distante desta possibilidade de atuação na formação de outra forma de olhar e de como isto pode operar na maneira crítica, neste caso, produzindo reflexão sobre nosso relacionamento ao que chamamos de paisagem e de como em evidências, nos relacionamos a ela. O texto traz como objetivo principal exposição de uma poética que se liga a pintura naturalista, mas que apresenta uma estética sobre o abandono na paisagem. Desta maneira, pretendo apresentar pinturas de paisagem contemporâneas, por representarem marcas do tempo presente no cenário natural, e já naturalizado pelo convívio progressivo do homem e de sua interferência sobre a paisagem, um habitat ambíguo entre a resiliência orgânica naturalista que se apropria do abandono material como parte da paisagem concomitante a questão dos objetos-descarte que foram integrados aos cenários da natureza.

Palavras-chave: Pintura; Paisagem; Poética; Mediação Processo

Summary: In the history of humanity, reflection on our time has always played a fundamental role in the construction of our perception and our attitude. A construction often used as an ontological consequence for an epistemological consequence in the formation of our thinking in relation to the world we perceive in the present. With regard to this reflection, the mediation of the artist's gaze is not far from this possibility of acting in the formation of another way of looking and how this can operate in a critical way, in this case, producing reflection on our relationship to what we call landscape and how, in evidence, we relate to it. The main aim of this text is to present a poetics that is linked to naturalist painting, but which presents an aesthetic about abandonment in the landscape. In this way, I intend to present contemporary landscape paintings, as they represent marks of the time present in the natural setting, and already naturalized by the progressive coexistence of man and his interference in the landscape, an ambiguous habitat between naturalistic organic resilience that appropriates material abandonment as part of the landscape concomitant with the issue of objects-disposal that have been integrated into nature's scenarios.

Keywords: Painting; Landscape; Poetics; Mediation; Process

INTRODUÇÃO

As inquietações que naturalmente surgem durante o processo da investigação em poética, me trouxeram a um conceito paisagem operando junto a ação pictórica. As coadjuvantes relacionadas à paisagem aqui serão as interferências dos elementos abandonados que terminam por remodelar a geografia naturalista. Naturalmente que retratar a paisagem pelo viés da pintura, poderá ir de encontro ao que podemos imaginar o que seria uma pintura de paisagem em referência à nossa memória imagética. Neste ponto, garanto que minha referência está bem longe da obra *A carroça de feno* (1822) de John Constable. O que quero demonstrar é uma paisagem contemporânea com seu potencial resiliente, ou seja, uma natureza que prossegue seu curso natural mesmo com a interferência de elementos aparentemente invasores ao espaço campestre. A demonstração desta resiliência poderá ser o problema da pesquisa em questão: Como manifestar, de forma pictórica, a resiliência de uma paisagem? O conceito de resiliência/resistência da paisagem envolverá diretamente a busca por soluções técnicas e formais que poderiam suprir a manifestação desta ideia nas obras.

A metodologia utilizada para a análise de algumas das questões, se darão pela revisão bibliográfica a partir de contribuições de algumas autorias abordadas no processo de minha pesquisa, mais especificamente, em obras: O que é o contemporâneo? E outros ensaios, do filósofo Giorgio Agamben, cuja leitura foi necessária para que compreendesse o que seria posicionar-se como contemporâneo no tempo presente? Neste caso, como um artista, cuja poética se enquadra nesta ideia. E para melhor compreensão sobre o(s) conceito(s) de paisagem, a partir das obras que estarei produzindo, a leitura do livro *A invenção da Paisagem*, da filósofa Anne Cauquelin que serviu de embasamento para o entendimento do conceito de paisagem relacionando-a com tantas outras que foram inventadas em referências culturais e históricas durante o percurso da humanidade.

O corpo do texto estará dividido em três partes: 1. A singular relação de arte contemporaneidade na produção poética; 2. Um conceito de paisagem como proposta emergente na pintura; 3. A relação do conceito paisagem entre possibilidades e problemas no percurso de minha pesquisa e prática artística.

A contribuição proposta pelo artigo é a pertinência do conceito paisagem como ampliação e aprofundamento em possíveis discussões sobre este gênero pictórico na arte contemporânea dentro do quesito naturalista e cuja temática abarque outras questões além daquelas apontadas pelo caráter ecológico ou histórico. Outro ponto na contribuição da investigação é a abertura de discursos sobre estudos e processos de criação, bem como a constituição de linguagens que abarquem o campo das artes plásticas e visuais relacionada ao que podemos chamar pintura de paisagem dentro da atualidade.

1. A SINGULAR RELAÇÃO DA CONTEMPORANEIDADE NA PRODUÇÃO POÉTICA

Refletir sobre a figuração naturalista como pesquisador sobre o que pode ser compreendido como arte contemporânea, me lembra que para grande parte dos historiadores consideram como arte contemporânea, tudo que foi produzido após a Segunda Guerra Mundial até hoje e que graças à neutralização de velhos conceitos sobre a arte terminaria como resultante de uma explosão criativa nos anos de 1960 e 1970 e cujo o “desmantelamento das

fronteiras interdisciplinares” (ARCHER, 2001, p.61), fazendo nascer novamente, o papel do objeto de arte para além das delimitações impostas pelo sistema da arte. O que consequentemente eliminou a possibilidade de se recorrer às distinções estilísticas habituais. Toda a abertura promovida pelo engajamento dos e das artistas com o olhar vanguardista, terminou por dar andamento às novas propostas à arte em contraponto ao seu cânone tradicional, podendo ser entendido como um posicionamento contemporâneo destes/as como artistas em relação ao seu tempo presente e por consequência, elencando as poéticas na renovação do panorama artístico.

O meu posicionamento enquanto artista em relação ao contemporâneo não chega a uma ação niilista que venha a ignorar toda e qualquer originalidade da arte no passado histórico. Pelo contrário, defendo a crença de que precisamos de referências na origem para entender sobre um novo pensamento referente à arte enquanto processo artístico e epistemológico. Na visão crítica da filósofa Anne Cauquelin em relação a necessidade de distinguirmos o que venha a ser arte contemporânea do que seja a arte atual, temos que o termo atual “é o conjunto de práticas executadas nesse domínio, presentemente, sem a preocupação com distinção de tendências ou com declarações de pertencimento, de rótulos”. (CAUQUELIN, 2005, p.129). Assim, por esta linha de pensamento, me coloco como artista em percurso com a contemporaneidade na arte, compreendendo que as pinturas que produzo representam os traços do tempo presente, nos aspectos que trazem junto a estas, o relato de uma problemática atual, marca de uma cultura de consumo materializada pelo abandono dos objetos em meio à natureza e cuja as imagens expostas se afastam da representação enquanto produto de uma genealogia pictórica no gênero paisagem já superada. Desta maneira a arte contemporânea representada pelo artista, pode ter uma relação de aproximação e distanciamento ao seu tempo presente, assim como ocorre no exemplo da filosofia, pois segundo Agamben (2009), o filósofo também não deve se adequar perfeitamente ao seu tempo, e por este deslocamento, o filósofo, mais do que outros, poderia melhor compreendê-lo. Diz ainda o autor sobre a contemporaneidade que:

A contemporaneidade, é uma singular relação com seu próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo”. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela (AGAMBEN, 2009, p.59).

O autor completa ainda que contemporâneo é aquele que mantém o olhar fixo em seu tempo, para dele enxergar não as luzes, mas sua escuridão, pois como Giorgio Agamben declara: “Pode dizer-se contemporâneo apenas quem não se deixa cegar pelas luzes do século e consegue entrever nessas a parte da sombra, a sua íntima obscuridade”. (AGAMBEN, 2009, p.63). O que talvez o filósofo queira dizer é que ser contemporâneo é aceitarmos estar no presente, mas não nos deixarmos seduzir pelo contexto o qual ele nos oferece, indo para além deste, aderindo nosso olhar a outra visão, a da sombra, que contradiria ao que é natural ao tempo presente. Nesta reflexão o artista contemporâneo, assim como o filósofo, é aquele que está presente ao seu próprio tempo, mas que está em estado de dissociação a ele.

2. UM CONCEITO DE PAISAGEM COMO PROPOSTA EMERGENTE NA

PINTURA.

Cheguei ao Rio Grande do Sul com esposa e filha no início de 2020, vindo da cidade de Petrolina onde por nove anos fui professor de arte concursado pelo Estado de Pernambuco. A fim de acompanhar minha esposa, que lecionaria na cidade de Santa Maria, terminei pedindo exoneração do cargo visto a impossibilidade legal de transferir-me para outra escola na mesma condição. Quando comecei a me deslocar para cidades como Santa Cruz do Sul, Cachoeira do Sul e Canoas como professor temporário de arte entre 2022 e 2023, iniciei uma nova trajetória pela estabilização da vida profissional, nesta ação de resistência às dificuldades, fui percebendo entre os deslocamentos geográficos, paisagens com carros, caminhões, tratores e outros objetos abandonados no campo e daquela cumplicidade entre o meio natural e o meio industrial, passei a me interessar pela narração visual que estas paisagens, me expressavam e que mais tarde serviria como uma pesquisa para o doutoramento, e que chamaria de poética da resiliência, visto que a natureza assim como eu, continuava o seu desenvolvimento no entorno dos “obstáculos” em seu caminho, modificando muitas vezes o aspecto do mesmo, apropriando-se dele como parte do meio natural. Esta relação entre os dois pequenos mundos me daria um mote para o exercício da pintura, mas que só retornaria depois do embate teórico defendido no mestrado em artes visuais em 2023, até então não imaginava a poética da resiliência como uma possibilidade de pesquisa em poética visual e muito menos que a paisagem seria um conceito questionável.

Maquinário em meio a um terreno fotografado na cidade de São Gabriel - RS em agosto de 2024.



Fonte: Arquivo pessoal

Registro do maquinário no Sketch book utilizado como diário de pesquisa. Agosto de 2024



Fonte: Arquivo pessoal

Apesar de existirem várias concepções sobre paisagem internalizadas em nós, minhas inquietações reflexivas me levaram a questionar na proposta a um doutoramento em artes visuais início da pesquisa que seria uma paisagem retratada como pintura contemporânea? A princípio, na ação investigatória senti muitas dúvidas quanto ao enquadramento do que pintava como gênero naturalista, talvez devido às ideias tradicionais já formalizadas na história da arte e cujas representações de paisagem nada se aproximavam com as minhas produções de natureza tomada por veículos ou por veículos que eram apropriados pela natureza. Talvez por se acomodar, em minhas memórias, de forma construída, a paisagem como ideia ainda ocorria isolada da ideia de expansão urbana, como se fosse possível manter a paisagem intacta em sua pureza bucólica, como ocorreria naturalmente nos quadros de Constable, Courbet ou Millet. Percebera pela lógica que as imagens internalizadas pela história da arte em minha mente eram projeções do século XIX, como a luz de uma estrela, que chega aos nossos olhos é a projeção de um astro que não mais existe. A concepção naturalista que enxergo com interferências de objetos descartados, é uma paisagem do tempo presente, fruto do comportamento consumista da atualidade, podendo ser uma construção da paisagem (CAUQUELIN, 2007). Minhas pinturas se tornam representações de uma paisagem da contemporaneidade, não só pela problemática ecológica, dos descartes, mas pelas discussões sobre o crescimento demográfico, resultado do “progresso acelerado” das populações, que levaram a uma expansão desordenada na busca por mais territórios, interferindo e modificando a geografia do espaço paisagístico, o que o torna bem diferente dos conceitos de paisagem que eram apresentados dentro de algumas culturas da humanidade. A filósofa Anne Cauquelin (2007) demonstra que no surgimento da técnica da perspectiva,

na renascença italiana, concretizou-se também um diretório para a forma de como deveríamos olhar para a paisagem e sua representação:

Da Grécia à Roma, de Roma à Bizâncio, de Bizâncio à Renascença, produziram-se algumas formas que governam a percepção, orientam os juízos, instauram práticas. Esses perfis perspectivistas passam de um a outro, desenham “mundos” que foram para aqueles que os habitam a evidência de um dado. (CAUQUELIN, 2007, pg. 42).

Outras vezes, a paisagem teria sido uma ideia simbólica para o que visualizamos em relação a ela. Citando a cultura romana, Cauquelin (2007) apresenta a natureza como um lugar de repouso e meditação, um espaço antagônico à cidade, pois como reflete Cauquelin (2007, p. 62), “O campo oferece ao homem tudo que a cidade subtrai – a calma, a abundância, o frescor e, bem supremo, o ócio para meditar longe dos falsos valores”. Assim como em outro exemplo, também cita: “O jardim é com efeito, a imagem do que de melhor há no homem, ao residir no jardim, o homem se torna semelhante àquilo que o circunda. A alegria e a mansidão do campo provocam a alegria interior e a mansidão de caráter”. (p. 64). A imagem do campo é uma metáfora que ressaltaria, por sua pureza, as virtudes do homem. O que lembra o lema *Fugere urbem*, termo utilizado pelo escritor latino Horácio e adotado mais tarde como lema pela literatura árcade. O que não se distancia de nossa contemporaneidade quando queremos fugir para uma casa no campo ao estarmos cansados da vida estressante da cidade? Ainda perseguimos a mesma ideia, dos poetas árcades no qual o campo é o refúgio do que é bom para o homem e para os seus valores. O que sabemos sobre a paisagem torna-se cambiante, pois o que há sobre ela é um fruto da herança de nossa aprendizagem. Internalizamos em nossa memória cada gravura, quadro ou fotografia que evoca a natureza, assim como pela linguagem em um poema ufanista ou literatura indianista podemos ser levados à imersão de verdes campos e bosques. A paisagem e as formas de sua constituição já foram encontradas, em algum momento, nas páginas de um livro ou de uma pintura na parede. A originalidade da paisagem torna-se discutível, pois como indaga Cauquelin (2007, p.29) “Originária a paisagem? Isto não seria confundi-la com aquilo que ela manifesta a seu modo, a Natureza?”

3. A RELAÇÃO DO CONCEITO PAISAGEM ENTRE POSSIBILIDADES E PROBLEMAS NO PERCURSO DE MINHA PESQUISA E PRÁTICA ARTÍSTICA

Ser artista com uma pesquisa em poética visual está sendo desafiador, pois passei muito tempo ensinando a história da arte e pouco me dedicava exercê-la depois da graduação, assim retorno à sua compreensão técnica e de sua necessidade na prática a cada dia. Para mim, a resiliência que tanto falei, veio aos meus olhos pelos dias a cada deslocamento que me afastava de casa para trabalhar em outras cidades, pois nunca tinha percebido essa palavra como força motriz, em relação a um obstáculo que nos deparamos, somente com o amadurecimento do meu olhar e da forma como passara a ver a natureza nas estradas, é que percebi a resiliência como uma epifania que se revelava me dando a compreensão de sua essência como parte natural da vida. Assim como é natural a capacidade da natureza em prosseguir curso, independente do obstáculo que se põe em seu caminho. E esse entendimento quase filosófico para mim é o que se transforma em minha percepção poética a qual começo a delinear como ação pictórica e como processo de pesquisa. Ao mesmo tempo que também me coloco em posição de resiliência como artista/professor/pesquisador, pois con-

tinuo me deslocando de Santa Maria onde moro e estudo no curso de doutorado todas as semanas para São Gabriel-RS onde leciono arte em duas escolas públicas durante quatro dias, dos quais, pernoito no carro em um posto de gasolina em que abasteço para evitar maiores gastos. No mesmo local, estudo, escrevo ou produzo imagens dentro do meu carro ou na sala de conveniência do posto, além de todo material para dormir e dar aula nas escolas, carrego uma pequena mala com tintas e pincéis, meu sketchbook, que segue como ferramenta para orientação metodológica, fundamentada na poética de René Passeron que é citado como exemplo para a pesquisadora Sandra Rey (2002) quando relata sobre a utilização de diários de bordo (diário de artista) ou cadernos para a coleta de informações e processos referentes aos estudos de campo *in loco*. Desta maneira, como na natureza que pinto, também me aproprio do espaço de um veículo, ou ateliê-veículo, superando com certa resiliência ou resistência os possíveis contratemplos que podem surgir. Para uma melhor compreensão neste processo, busquei os significados dos dois verbetes.¹ Assim o termo resiliência faz referência à: 1 (Físico): Propriedade de um corpo de recuperar a sua forma original após sofrer choque ou deformação. 2 (Figurado): Capacidade de superar, de recuperar de adversidades. O termo resistência traz em seus significados:

1. Força por meio da qual um corpo reage contra a ação de outro corpo.
2. Defesa contra o ataque.
3. Oposição.
4. Delito que comete aquele que não obedece à intimação da autoridade.

Refletindo sobre os termos, vejo uma proximidade entre as ideias resiliência e resistência. Enquanto o primeiro está para a recuperação ou superação das adversidades, o segundo seria uma oposição, uma reação a um ataque, por exemplo. E de certa forma a beleza poética estaria assim configurada por esta capacidade da natureza em reagir às adversidades (aos obstáculos), com a sutileza a sua ordem natural em crescer ao mesmo tempo, se apropriando do maquinário estacionado, tornando-o quase oculto sob suas folhagens, como parte de uma paisagem re-inventada.

No capítulo, A questão da pintura, que compõe a obra: A invenção da Paisagem, Cauquelin (2007), nos expõe que a pintura convence não pelo olho, mas pela razão. É pelo vocabulário dos elementos expostos e pela sintaxe que os articula pertencente a história. É a razão que vê, não o olho, pois:

[...] não se trata de ver a pintura. De mostrar algo, de levar a ver, mas de ilustrar, do melhor modo possível o relato de maneira convincente. Um vocabulário de elementos está à disposição e a sintaxe que os articula pertence à história. E a razão que vê, não o olho o jardim poético, inspira, no homem, bons sentimentos (CAUQUELIN, 2007, pg. 81).

Ao final, é a nossa razão que julgará a pintura de acordo com o entendimento de mundo que temos, e assim mesmo a construção de uma paisagem que seja ocupada por veículos automotores não é impossível de ser aceita, em certos casos, pode até ser plausível, no despertar de um sentimento poético, visto do ponto de artistas como Peggy Collins² e Mindy

¹ Significados consultados em: <<https://dicionario.priberam.org/resili%C3%Aancia>> Acesso em: 22 ago. 2024

² Informações sobre a obra em: <<https://peggy-collins.pixels.com/featured/old-blue-truck-in-forest-peggy-collins.html>>

Sommers que também retratam os objetos abandonados em locais semelhantes como campos, florestas, estradas, etc., sendo facilmente associado a verossimilhança das obras que proponho com a realidade de suas memórias coletivas.

Dan Vasconcelos. Resiliência nº5, 2024. Acrílica sobre papel, 297X420 mm.



Fonte: Acervo Particular

Dan Vasconcelos. Resiliência nº6, 2024. Acrílica sobre papel, 297X420 mm.



Fonte: Acervo particular.

Vendo pelo lado da preocupação ecológica, existem propostas com a intenção de ocupar a geografia das cidades com a natureza, quer seja para melhor adequar a limpeza do ar, reduzir a temperatura, ou até mesmo trazer um bem-estar aos habitantes em suas metrópo-

les. A antiga linha férrea conhecida como High Line³ que marca uma área industrial abandonada da cidade de Nova York que foi transformada em um parque linear público no West Side de Manhattan, é um bom exemplo deste movimento verde nas cidades, mas existe também o Projeto Bosco Verticale⁴ que foi inaugurado na cidade de Milão, Itália em 2014 como o primeiro conceito de floresta vertical no mundo e outro projeto que envolve um viaduto de 28 quilômetros construído na cidade de Chengdu, China⁵.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero dispersas as preocupações que me acompanhavam no início de minha proposta de pesquisa em relação ao passado com a tradição das pinturas naturalistas, pois acredito que cada artista tenha construído o seu conceito de paisagem e conseqüentemente de sua representação pictórica, segundo a realidade de sua época, assim como também estou construindo a minha representação de paisagem dentro do tempo atual, mas tomando distanciamento dele para ser contemporâneo, dentro do que acredito estar apresentando como a imagem da contemporaneidade, que por este viés me leva a alinhar-se ao pensamento de Luigi Pareyson que diz: "A arte requer um processo no qual o artista, ao criar a obra, 'invente o seu próprio modo de fazê-la" (PAREYSON 1991 apud REY, 2002, p.125), desta maneira, apresento uma nova visualidade da pintura de paisagem na qual as interferências, ou seja, os despojos são marcas evidentes da relação entre o homem contemporâneo e a forma de como este usufrui da paisagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? E outros ensaios. Tradução Vinícius Nicastro Honnesko. Chapecó, SC: Argos, 2009
- ARCHER, Michael. Arte Contemporânea: Uma história Concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BASBAUM, Ricardo. Manual do artista-etc. Rio de Janeiro: Azougue, 2013.
- CAUQUELIN, Anne. A invenção da paisagem. Martins Fontes, São Paulo, 2007.
- _____. Arte contemporânea: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- REY, Sandra. Por uma abordagem Metodológica da pesquisa em artes visuais. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida. O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002, p. 123 – 140
- _____. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. Porto Arte: Revista De Artes Visuais, Porto Alegre, v. 7 n.13, pp. 81-95, nov. 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2179-8001.27713> Acesso em: 26 ago. 2024.

Páginas da web

³ Informações disponíveis em: <<https://www.thehighline.org/gardens/>> Acesso em: 27 ago. 2024

⁴ Informações disponíveis em: <<https://revistacasaejardim.globo.com/um-so-planeta/noticia/2024/08/bosco-verticale-dez-anos-depois-o-projeto-e-os-impactos-no-entorno.ghtml>> Acesso em: 27 ago. 2024

⁵ Informações disponíveis na página <<http://portuguese.people.com.cn/n3/2017/0712/c309810-9240584-2.html>> Acesso em: 27 ago. 2024

Bosco Verticale, dez anos depois: o projeto e os impactos no entorno. Edições Globo Condé Nast. Revista Casa e jardim. 05 de agosto de 2024. Disponível em: <<https://revistacasaejardim.globo.com/um-so-planeta/noticia/2024/08/bosco-verticale-dez-anos-depois-o-projeto-e-os-impactos-no-entorno.ghtml>> Acesso em: 27 ago. 2024.

Fine Art American/Pixels. Peggy Collins. Old blue truck in forest. Disponível em: <<https://peggy-collins.pixels.com/featured/old-blue-truck-in-forest-peggy-collins.html>> Acesso em: 4 set. 2024.
High Line em Nova York é exemplo de projeto de revitalização urbana. Archtrends Portobello. 18 de novembro de 2022. Disponível em: <<https://blog.archtrends.com/high-line-nova-york/>> Acesso em: 27 abr. 2024

Ponte verde: um cenário idílico no meio da azáfama de Chengdu (2). Diário do Povo Online. 12 de julho de 2017. Disponível em: <<http://portuguese.people.com.cn/n3/2017/0712/c309810-9240584-2.html>> Acesso em: 27 ago. 2024



APOTHEKE INTERNACIONAL: PROJETO DE PESQUISA “O ESTÚDIO DE PINTURA COMO UM LABORATÓRIO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS”

Jaci Aico Kussakawa¹

Joviana Jensen²

Jociele Lampert³

RESUMO: O presente artigo apresenta o projeto “Apotheke Internacional: o estúdio de pintura como um laboratório de ensino e aprendizagem em artes visuais”, que propõe uma investigação colaborativa entre Portugal e Brasil no campo da Arte Contemporânea, com foco nas metodologias operativas dos estúdios de artistas e no intercâmbio entre pintura e fotografia, articulando teoria e prática artística. Visa fortalecer parcerias entre a Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa e Universidades Brasileiras por meio de ações como aulas, workshops, exposições e publicações, promovendo a internacionalização e a produção de conhecimento científico e artístico. A proposta envolve a criação de um espaço de investigação multidisciplinar dedicado ao estudo dos processos criativos e pedagógicos na arte, em uma compreensão de epistemologias, singularidades e estratégias de ensino em ambos os países a partir de problematizações das identidades culturais, currículos e modelos de formação artística.

Palavras-Chave: Internacionalização. Arte Contemporânea. Pintura. Processos de Criação. Formação Docente.

ABSTRACT: This article presents the project “Apotheke Internacional: o Estúdio de Pintura como um Laboratório de Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais” (International Apotheke: the painting studio as a teaching and learning laboratory in the visual arts), which proposes a collaborative research project between Portugal and Brazil in the field of Contemporary Art, focusing on the operational methodologies of artists’ studios and the exchange between painting and photography, articulating theory and artistic practice. It aims to strengthen partnerships between the Faculty of Fine Arts of the University of Lisbon and Brazilian Universities through activities such as classes, workshops, exhibitions and publications, promoting the in-

¹ Doutoranda em Ensino das Artes Visuais /UDESC. Integrante do Projeto de Ensino e Extensão Estúdio de Pintura Apotheke/UDESC. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/6539248629034344>

² Doutoranda em Ensino das Artes Visuais /UDESC. Integrante do Projeto de Ensino e Extensão Estúdio de Pintura Apotheke/UDESC. Link Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0259199015083123>.

³ Professora Titular na UDESC. Professora Investigadora Visitante na Faculdade de Belas Artes de Lisboa - Portugal e CIEBA/ULisboa. Coordenadora do Programa de Extensão Estúdio de Pintura Apotheke /UDESC. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7149902931231225>.

ternationalization and production of scientific and artistic knowledge. The proposal involves the creation of a multidisciplinary research space dedicated to the study of creative and pedagogical processes in art, in an understanding of epistemologies, singularities and teaching strategies in both countries based on problematizations of cultural identities, curricula and models of artistic training.

Key-words: Internationalization. Contemporary Art. Painting. Creative processes. Teacher Education

INTRODUÇÃO

O projeto “Apotheke Internacional” trata-se de um programa vinculado ao projeto de pesquisa “O Estúdio de Pintura como um Laboratório de Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais”, coordenado pela Professora Titular Dra. Jociele Lampert e desenvolvido na Universidade do Estado de Santa Catarina - Brasil, desde 2017, no âmbito da Graduação e Pós-Graduação em Artes Visuais.

Tem por objetivo, aproximar ações de ensino, pesquisa e extensão em investigações que tangenciam a arte e arte educação, sobretudo no contexto da linguagem pictórica, seus processos e interlocuções. Situa-se sobretudo na investigação de duas categorias: o estúdio de pintura e o laboratório de ensino e aprendizagem na área de arte e arte educação. O estúdio de pintura, configura-se como um lugar onde desenvolvem-se metodologias operativas de produção pictórica, tanto da perspectiva da formação do artista, quanto do professor, e o laboratório de ensino e aprendizagem, busca compreender o conceito da Laboratory School defendido por John Dewey, bem como, atualizar o conceito do laboratório para o estúdio de pintura.

O programa articula-se em colaboração e parceria com docentes de diversas Universidades Brasileiras, como a Universidade do Estado de Santa Catarina (Estúdio de Pintura Apotheke/UDESC/SC), Universidade Federal do Amapá (Apotheke em dissidência/UNIFAP/AP) e Universidade Estadual de Londrina (Apotheke Londrina/UEL/PR), compondo o Programa Apotheke em Rede.

Desde 2023, o Apotheke Internacional está vinculado ao CIEBA (Centro de Estudos e Investigação em Belas Artes) na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa/FBAUL - Portugal, no Grupo de Investigação em Pintura, com apoio e financiamento CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Com a consolidação internacional houve uma intensificação dos estudos sobre artistas professores da FBAUL com aulas abertas, vinculadas ao grupo de estudos Estúdio de Pintura Apotheke, e aulas ministradas no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/UDESC. Tais ações que já ocorriam desde 2018, com a vinda de professores da FBAUL em disciplinas ministradas no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina/PPGAV, foram adensadas no período da pandemia do Covid-19, com a implantação de novas tecnologias para o desenvolvimento do ensino remoto da pintura.

O projeto problematiza na pesquisa a convergência de práticas artísticas entre Portugal e Brasil, focando na arte contemporânea e nas suas metodologias operativas nos estúdios de artistas. O objetivo é estudar artistas contemporâneos que utilizam abordagens inovadoras, gerando expoentes para o pensamento plástico em cada país. Propõe-se a criação de um espaço de investigação que organize produções articuladas entre Portugal e Brasil, abor-

dando temas que desafiam o contexto identitário. A proposta abrange estudos das linguagens fotográficas e pictóricas, com a intenção de impactar positivamente nas licenciaturas, mestrados e doutoramentos, além de gerar contribuições significativas à comunidade acadêmica. A iniciativa visa disseminar conhecimento científico e artístico internacionalmente, contribuindo para a qualificação e ampliação da produção de conhecimento na FBAUL. Especificamente, pretende-se articular a pintura como proposição múltipla, estabelecendo conexões entre ações de pintura e fotografia, fundamentadas em bases teóricas, práticas e metodológicas.

O ponto de convergência entre o Grupo de Investigação em Pintura e o Grupo de Investigação em Ciência da Arte e do Património, nas parcerias com universidades brasileiras, reside na investigação sobre o estado da arte contemporânea, as suas abordagens, meios, métodos e metodologias, tanto no âmbito do ensino como da prática artística. Dessa forma, o foco desta colaboração visa investigar e partilhar as diferenças na criação, produção, ensino e pesquisa no campo das artes. Serão estudadas abordagens para a formação de artistas no âmbito que envolve conhecimento científico. Consideram-se, deste modo, epistemologias e singularidades, bem como, a possibilidade de articular a produção de conhecimento científico por meio de trocas colaborativas em espaços de aula e/ou laboratórios de investigação.

Mais do que propor ações comuns, este projeto problematiza formas de interlocução de conteúdos presentes em componentes curriculares nas universidades. Assim como, eixos de confronto e problemas de investigação, destaca-se a criação-produção, o ensino e a investigação, que articula a relação entre o ensino da arte e a criação (modelos de investigação que articulam os outros dois). Colabora neste panorama o aprofundamento da aproximação entre Portugal e Brasil, a reflexão a nível da própria identidade dos lugares da arte, as suas tensões e articulações como geradores e problemas e conteúdos implícitos ao contexto da contemporaneidade. E, também permite uma discussão sobre o que está a acontecer em instituições congêneres no Brasil e em Portugal.

O ESTÚDIO DE PINTURA COMO UM LABORATÓRIO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS

O projeto de pesquisa intitulado “O Estúdio de Pintura como um Laboratório de Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais”, situa-se na investigação de duas categorias: o estúdio de pintura e o laboratório de ensino e aprendizagem na área de Arte e Arte Educação. O estúdio de pintura, é um lugar onde desenvolvem-se metodologias operativas de produção pictórica, tanto da perspectiva da formação do artista, quanto na formação do professor. Articula-se tempo e espaço e processo criativo. Nesta categoria, objetiva-se além de mapear metodologias, mapear o próprio tempo de produção em estudos que permeiam a História da Arte, buscando-se a concepção do que é um estúdio de pintura baseado no referencial “In the Studio: Painting”, de John Elderfield e Peter Galassi (2015), assim como, objetiva-se também mapear os documentos de trabalho que circulam o estúdio de pintura de artistas professores, com o intuito de apresentar o que circunda a criação de imagens. Sinaliza-se ainda nesta categoria além do mapeamento, a investigação das dimensões teórico-metodológicas implicadas em processos de ensino e aprendizagem no campo das artes visuais, compreendendo a articulação entre a prática docente e a prática artística. Desta forma, objetiva-se

o estudo de referencial teórico que oriente abordagens inovadoras, e ativas no ensino das artes visuais.

Na categoria que versa sobre o laboratório de ensino e aprendizagem, o projeto busca compreender o conceito da Laboratory School defendido por John Dewey, texto publicado pelo Teachers College, em 1997, bem como, atualizar o conceito do laboratório para o estúdio de pintura, ou mesmo em aulas de pintura como um campo de produção de conhecimento. Desta forma, a problemática do projeto centra-se na articulação do estúdio de pintura como um espaço e tempo de ensino e aprendizagem. Além da tradução e compreensão dos referenciais citados, como pesquisa de campo, a investigação propõe a construção de materiais educativos baseados nas propostas de Johannes Itten e Josef Albers, entre outros artistas professores, que estudaram o texto da Arte como Experiência (1934) de John Dewey, assim como, foram impulsionados por abordagens da arte como prática social em meio a abordagem pictórica de ensino. O objetivo para esta categoria de pesquisa, a partir dos estudos das referências e documentos de pesquisa é criar redes de investigação e cooperação (nacionais e internacionais), considerando o adensamento e estudo de currículos e metodologias operativas em diferentes contextos.

APOTHEKE COMO O ESTÚDIO DE PINTURA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA SINGULAR EM JOHN DEWEY

O Programa de Extensão Estúdio de Pintura Apotheke, do qual fazemos parte é coordenado pela Professora Dr.^a Jocielle Lampert, e objetiva oportunizar um espaço para o conhecimento e o aprofundamento sobre determinadas técnicas e processos pictóricos, compreendendo a arte como experiência, pela interação entre a prática e teoria, sem fazer distinção entre o saber artístico e o saber intelectual.

A palavra "Apotheke" na língua germânica indica a origem da palavra botica ou boticário. A escolha do nome decorre da percepção da botica como lugar de labor experimental, o que se aproxima da proposta do grupo, que traz em sua fundamentação teórica a referência a John Dewey, no sentido de evidenciar o conceito de experiência pelo processo de ensino/aprendizagem visto que a pintura é tida como como eixo gerador do pensar e do fazer, saber/sentir (LAMPERT; WOSNIAK, 2017, p. 90).

Assim, entende-se arte como experiência, a interação entre prática e teoria, considerando o espaço/tempo universitário a que se está inserido. Em decorrência da pandemia da Covid-19 e atendendo à legislação que rege a UDESC, em 2020 as atividades acadêmicas e do estúdio de pintura Apotheke ocorreram de modo remoto. No início de 2022, contudo, as atividades em âmbito presencial retornaram.

Romper com o esteriótipo do *laissez-faire* (deixar fazer), ou o exercício do fazer pelo fazer nas aulas de artes, permanece continuamente como uma dificuldade, onde privilegiam-se as atividades das cópias e reproduções, tendendo-se à reprodução de um pensamento teórico/prático dissociado. A tendência do fazer pelo fazer, iniciada no Brasil com o advento do movimento escolanovista, (décadas de 20 e 30), acabou por instaurar um conceito de expressão artística equivocada, "levando a uma concepção de arte como nonsense, uma espécie de fazer sem intenção" (Barbosa, 2015, p. 35), que por um lado destaca o ensino de artes, repetitivo e técnico, e de outro, a livre expressão como uma descarga emocional e sem objetivo específico. Em ambas situações, tornam a experiência artística e pedagógica vazia

e desprovida de sentido. Ao longo do curso de Doutorado, está sendo possível adensar os estudos acerca dos textos de John Dewey (2010), filósofo e educador estadunidense, e compreender mais profundamente sua relevância para o ensino das Artes Visuais no Brasil, no sentido de pensar o processo de ensino/aprendizagem, como possibilidade de construção de conhecimento pela experiência artística, enquanto singular e educativa. Para Dewey (2010, p. 93), temos uma experiência singular, "quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução", onde experiências anteriores desencadeiam-se em outras posteriores", caracterizando um processo sequencial e continuado de eventos integrados. O autor destaca também, que a experiência "ocorre continuamente porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida diretamente no processo do viver" (2010, p 109), onde viver concebe a relação entre o pensar, o agir e o sentir simultaneamente, para que a experiência ocorra de forma consciente e ativa.



Figuras 1,2,3: Grupo de estudos Estúdio de pintura Apotheke. Da esquerda para direita: Estudos em Albers (2022), Monotipia (2022) e Conferência FILM EU/Lusófona/Lisboa (2023).
Fonte: Acervo das autoras.

Figuras 4,5: Mediação: "Aprender Pintura" na Exposição Internacional Além-Mar: Rotas Subversivas, na Galeria Jandira Lorenz/UDESC, Florianópolis, em 2024. Fonte: Acervo das autoras.

Assim, princípios como continuidade e interação nestes processos, são fundamentais em Dewey (2010), para se pensar e fazer arte de forma reflexiva, onde prática e teoria não se dissociam, mas relacionam-se na construção da experiência singular e educativa. Desta forma, a partir dos encontros teórico-práticos realizados no Estúdio de Pintura Apotheke, é possível refletir

sobre os próprios processos teórico-práticos, pode contribuir para a construção da experiência educativa em Dewey (2010), ao permitir a auto-observação constante sobre os próprios processos elaborados, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento reflexivo no percurso da prática reflexiva.

Para Dewey, o pensamento reflexivo é uma “espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva (2010, p. 11), onde “as relações entre os estudos práticos e teóricos com a própria realidade observada e vivida conscientemente”(JENSEN, 2023, p.109), são estabelecidas a partir de sucessões de experiências engendradas, onde pensa-se sobre o que se produz e vice versa, em oposição a atividade mental repetitiva ou fantasiosa, isto é, sem valor investigativo.

Desconstruir a concepção da reprodução e do fazer pelo fazer no ensino/aprendizagem de artes, entretanto, é um desafio contínuo e necessário, pois “arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e o conteúdo (BARBOSA, 2014, p. 4). A medida em que aberturas ou fendas acontecem, todavia, o movimento em direção à uma consciência mais clara sobre a própria realidade, pode acontecer. Pelo deslocar-se/descolar-se do usual e conhecido, a professor/artista de artes, torna-se um sujeito que observa, atenta e investiga sobre os próprios processos práticos e teóricos, quando revê, repensa, recria e reflete sobre o próprio percurso, em contínua formação. Para Lampert (2015), para ser um artista professor é necessário

que a pesquisa seja inerente ao processo de criação. Também é preciso ponderar sobre o lugar/tempo/espço de produção e recepção do ‘objeto’ artístico. Assim como, compreender a produção de conhecimento sobre o ensino aprendizagem, articulada com o espaço da sala de aula, da Escola, do estúdio do artista ao diário, ao caderno e/ou à cidade, onde deambulamos sobre diferentes visualidades (p. 65- 66),

ou seja, transitar constantemente entre a prática artística e a pedagógica, articulando ação e reflexão, onde ora ensina-se e ora é ensinado, a partir dos contextos que permeiam os seus espaços, dentro ou fora da sala de aula. John Dewey (1859-1952), referencial teórico para as pesquisas realizadas no estúdio de pintura Apotheke, foi crítico das teorias tradicionais de ensino, voltadas especialmente ao instrumentalismo tecnicista – teorias das quais os processos de ensino/aprendizagem e da vida estão frequentemente dissociados.

Os princípios filosóficos de Dewey (2010, 1979) inerentes à construção da experiência educativa, ancoravam-se na corrente filosófica do pragmatismo, que defendia o experimentalismo como forma de produção de conhecimento, a partir de uma pedagogia dos questionamentos. Defendia a liberdade de pensamento por meio da promoção da iniciativa e autonomia, apoiando a tolerância à diversidade, em contraposição ao pensamento positivista e conservador da maior parte das instituições tradicionais de sua época (BARBOSA, 2015, p. 44). O objetivo era possibilitar um processo educativo de teor investigativo, por meio da resolução de problemas de situações reais da vida e do cotidiano, pelas relações estabelecidas entre os estudos práticos e teóricos. Segundo o autor, por meio destas relações, a experiência pode ocorrer “continuamente porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida diretamente no processo do viver (2010, p. 109), porque viver, concebe uma relação entre o agir, o pensar e o sentir, simultaneamente.

Assim, Dewey procurou pensar e instaurar no processo educativo uma forma investigativa de ensino/aprendizagem, por meio da qual, se pensa sobre o que se faz e faz-se a partir do que se estuda, instaurando o lema, “aprender a aprender”. No Brasil, seu pensamento ressoou nas matérias de estudo pelo movimento da Escola Nova, principalmente pela influência do professor Anísio Teixeira, em que a fonte primária do controle social foi cons-

tituída na própria natureza do trabalho e organizado onde todos os envolvidos sentiam-se responsáveis e tinham oportunidade de contribuir. Cabendo ao educador

o dever de instituir um tipo de planejamento mais inteligente e, conseqüentemente, muito mais difícil. Deve ele estudar as capacidades e necessidade do grupo que tiver de educar e, ao mesmo tempo, dispor e ordenar as condições para que a matéria ou conteúdo das experiências seja tal que satisfaça aquelas necessidades e desenvolva aquelas capacidades. O planejamento deve ser suficientemente flexível para permitir o livre exercício da experiência individual e, ainda assim suficientemente firme para dar ao contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos (Dewey, 1979, p. 54).

O que deveria ter sido um processo revolucionário no campo do ensino da arte no país, foi amplamente mal interpretado devido à falta de formação profissional adequada e adaptação à realidade brasileira. Ocorreu então, a difusão da prática do Laissez-Faire (deixar fazer), que reforçou, por um lado, os exercícios das cópias e reproduções, onde “[...] é possível ser eficiente na ação e não ter uma experiência consciente” (DEWEY, 2010, p. 114), ou uma proposta de ensino/aprendizagem espontaneísta e de livre expressão, sem um fim ou teor investigativo.

Em 1934, foi publicado *Arte como Experiência* (2010), um compilado resultante de diversas palestras proferidas por John Dewey na Harvard University (MA), e grande referência para os estudos das artes, a partir do conceito de experiência com valor educativo. Destaca a experiência singular ou educativa, “quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução” (DEWEY, 2010, p. 109-110), onde conclui-se uma tarefa ou desafio de tal modo, que seu encerramento não é conclusão ou fim, mas uma consumação, em oposição as experiências incipientes, incompletas e vazias, desprovidas de significado e real aprendizado.

Uma vez que, em muitos momentos de um processo formativo, é possível deparar-se com muitos dilemas práticos e teóricos para os quais, comumente não têm-se a resposta adequada ou desejada, torna-se imprescindível, momentos de trocas, reflexão, reavaliação e readequação da trajetória percorrida, permeada frequentemente por diversas dúvidas, incertezas e inquietações. Assim, a consciência despertada através de processos artísticos e pedagógicos reflexivos, possibilita a percepção de que a atividade intelectual sobre as próprias práticas do fazer e do saber, contribui para a ampliação dos estudos e dos próprios processos do viver.

“OS LIVROS COMO TERRITÓRIOS DE ENCONTROS: ARTE E NATUREZA - DUAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS, UM PROCESSO DE TRABALHO”: EA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA PELO PROCESSO ARTÍSTICO”

Na primeira semana de novembro de 2024, o Estúdio de Pintura Apotheke recebeu as artistas, professoras e investigadoras Dra. Diana Costa e Dra. Ema M., integrantes do Projeto Piloto Mais “A Convergência de Práticas Artísticas: Estúdio entre Portugal e Brasil”, desenvolvido no âmbito do Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (CIEBA-FBAUL). A presença das artistas propor-

cionou uma intensa troca de saberes e experiências, envolvendo não apenas os estudantes e docentes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), mas também participantes externos, em um movimento de abertura que fortaleceu o intercâmbio acadêmico e artístico internacional.

A programação iniciou com a Masterclass intitulada “Processos de criação: Convergências entre processos pictóricos e os livros de artistas”. Realizada em regime aberto, a atividade foi conduzida pelas artistas convidadas, que apresentaram suas pesquisas, metodologias e trajetórias artísticas, evidenciando como o livro de artista pode se constituir como um território fértil para a experimentação pictórica. A fala das ministrantes evidenciou não só os procedimentos técnicos, mas sobretudo os modos de pensar e de fazer arte vinculados à experiência individual e coletiva, abrindo espaço para a reflexão sobre as interfaces entre a palavra, a imagem e o gesto.

Em seguida, realizou-se o workshop “Os livros como territórios de encontros: Arte e natureza – Duas práticas artísticas, um processo de trabalho”, também ministrado pelas artistas. A atividade adotou uma abordagem teórico-prática centrada em questões relacionadas à pintura, à natureza, aos signos visuais e à escrita, articulando saberes sensíveis e conceituais. O workshop propiciou aos participantes vivências em uma linguagem pictórica expandida e dialógica, marcada pela experimentação e pelo diálogo entre diferentes suportes, materiais e referências. Em um primeiro momento, os participantes exploraram as possibilidades cromáticas em suportes diversos – papéis de diferentes texturas, tamanhos e formatos. Posteriormente, passaram à elaboração de composições a partir da colagem e montagem de elementos inspirados na natureza, buscando operar visualmente os signos que emergiam da experiência sensível e da escuta do ambiente e do coletivo.

Pensar a composição pictórica a partir da cor – não como atributo decorativo, mas como elemento pictórico estruturante – revelou-se um exercício de desafio criativo. Esse deslocamento em relação às abordagens formais e figurativas tradicionais exigiu dos participantes um movimento de atenção e de abertura ao desconhecido. A cor, nesse contexto, deixou de ser apenas um elemento técnico e passou a operar como eixo poético na construção do visual. Tal deslocamento convida a um estado de presença e escuta, em que o fazer pictórico não é regido por técnicas ou convenções, mas por uma disposição reflexiva e intuitiva, capaz de gerar desvios e novas descobertas. É nesse intermeio que processo potencializa a criação. Durante o desenvolvimento das atividades, tornou-se evidente que o processo criativo ocorre precisamente no envolvimento atento com a ação presente do corpo e a escuta sensível de si e do outro – uma ação que não se reduz ao automatismo, à repetição ou ao impulso emocional. Ao contrário, trata-se de um gesto investigativo que exige trocas, pelo pensar, agir e sentir, através do problema que se mostra e busca por soluções. Como lembra John Dewey, “o crescimento mental depende da presença de dificuldades a serem vencidas pelo exercício da inteligência” (1979, p. 81), o que implica que a aprendizagem efetiva no processo de criação está vinculada diretamente à resolução contínua dos problemas que surgem neste caminho. Assim, os desafios enfrentados no processo artístico – por mais incômodos ou desconfortáveis que sejam – são os que nos tiram das zonas do comum e do conforto, e nos impulsionam a níveis mais complexos e amplos de compreensão, apreensão e criação. Neste sentido não se trata de “fazer certo” ou “bonito”, mas de explorar o campo do desconhecido com a curiosidade e rigor necessários, rompendo com os padrões escolarizados reprodutivos.



Figuras 6-9: Workshop Os Livros como territórios de encontros: Arte e natureza - Duas práticas artísticas, um processo de trabalho”: e a experiência educativa pelo processo artístico. Estúdio de Pintura Apotheke, 2024. Fonte: Acervo das autoras.



Fonte: Acervo das autoras.

Os trabalhos produzidos no decorrer do workshop foram levados para Lisboa pelas artistas professor Diana Costa e Ema M., onde integrarão a produção de um livro coletivo de artistas, organizado pelas ministrantes. Essa etapa evidencia a importância da documentação artística como forma de continuidade e expansão dos processos vivenciados, transformando a experiência efêmera do momento do ateliê em um objeto de aprendizado pela memória e pesquisa artística compartilhada. A convergência entre os processos artísticos desenvolvidos entre Brasil e Portugal tem se revelado como um campo fértil de investigação e invenção. Entre UDESC e FBAUL, têm emergido percursos que desafiam fronteiras geográficas, metodológicas e conceituais. Nesse entremeio, percebemos que é justamente pela via da didática – entendida não como transmissão de conteúdos, mas como espaço de experimentação e diálogo – que se pode descolar métodos e rotinas de certezas e verdades. Ao invés de respostas prontas, abre-se espaço para o erro, a tentativa, a dúvida e a descoberta. Para isso, é necessário reconhecer que não há receitas, mas sim relações, encontros e disposições. Há desejo, potência e abertura para o que ainda está por vir. Novas pinturas já surgiram – e outras ainda hão de surgir.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2015.

DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

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

JENSEN, Joviana. Sobre ensino/aprendizagem em pintura: documentação e processos pictóricos. 2023. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2023.

LAMPERT, Jocielle. [Entre paisagens] ou sobre 'ser' artista professor. In: GUIMARAES, L. B. et al. *Ecologias Inventivas: experiências nas/das paisagens*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015b.

LAMPERT, Jocielle; WOSNIAK, Fábio. *Sobre o ensino/aprendizagem em artes visuais ou arte como experiência*. Revista Apotheke, Florianópolis: v. 3, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/10088>. Acesso em: 29 jun. 2023.

Projeto de Pesquisa: "O estúdio de pintura como um laboratório de ensino e aprendizagem em artes visuais".



SABERES E FAZERES NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: FORMAÇÃO, PERCURSOS E MANUALIDADES (C)A/R/TOGRAFICAS

Alexandre Guimarães¹

Buscando contribuir com os debates no terreno educacional em artes, na oportunidade do terceiro encontro REDE VISÍVEL em 2025, a presente comunicação visa aprofundar os percursos já realizados no campo da pesquisa e da criação artística pela pós-graduação Saberes e Fazerem no Ensino de Artes Visuais do Colégio Pedro II. Assim, este artigo trata fundamentalmente da importância dos CADERNOS DE ARTISTA na formação continuada de professores, a partir do envolvimento autoral dos pós-graduandos que, em contato com realidades endógenas, ateliês, espaços de arte, oficinas, poéticas e exposições, são convidados a trilhar paulatinamente seus próprios caminhos discursivos, de acordo com seus respectivos interesses plásticos, retóricos e investigativos. A ideia, portanto, é de compartilhar este universo a/r/tográfico (IRWIN, 2008), estimulado por uma atualização fundamentada na teoria e na prática, propiciando o engenho de novas sensibilidades diante dos fatos estéticos, sempre relacionadas a uma perspectiva relacional e decolonial, redimensionando aprendizados, estimulando descobertas e (re)encontros com suas próprias manualidades e raízes afetivas/nativas. Diante da crise e da amnésia analógica, causada pela enxurrada das novas tecnologias e pelo acesso desenfreado de múltiplos recursos digitais, alimentados pelo contexto contemporâneo da Inteligência Artificial, o curso busca despertar atenção para o poder advindo das atividades manuais, valorizando as experiências em contato direto com a matéria plástica, estimulando a reinvenção/ combinação de técnicas artesanais como ferramentas de criação, experimentação e, sobretudo, como forma de (auto)conhecimento.

Assim, torna-se interesse explicitar e aprofundar nesta oportunidade as conexões entre percepções, subjetivações e memórias afetivas dos estudantes integrados a esta dimensão formativa que, ao buscar traduzir em imagens aquilo que cada encontro, roda de conversa e visitação pode lhes proporcionar, a modificar até o desenho de cada caminho em construção. Diante desta (c)a/r/tografia expandida, em atenção "(...) a detecção de signos e

¹ Alexandre Guimarães – Doutor em Arte e Cultura Contemporânea pelo programa de Pós-Graduação em Artes (PP-GARTES), pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2017) e Professor de Artes Visuais e da pós-graduação Saberes e Fazerem no Ensino de Artes Visuais do Colégio Pedro II.

forças circulantes” (KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L., 2009, p.33), percebe-se que tais processos criativos se anunciam como um grande campo de experimentação e investigação que, a considerar pelos conteúdos e interesses exteriorizados, tornam-se alusivos tanto ao quintal da poesia de Manoel de Barros como os paraquedas coloridos, evocados por Aílton Krenak (KRENAK, 2019, p.30). Neste mérito, importante ressaltar, desde o início, que tais processos inventivos também oportunizam formas de pensamento genuínas, somente possíveis pelas experiências e manipulação das materialidades em constante estado de metamorfose, reveladoras de novas possibilidades reflexivas, favorecendo devires caminhantes de licenciados recém-formados ou daqueles que buscam uma renovação enquanto educadores de arte do país, se requalificando como professores, investigadores e artistas desta pós-graduação. Com efeito, acredita-se que na articulação e contiguidade entre docência e reflexão em arte, é imprescindível a experiência artística (DEWEY, 2010), na medida em que a observância e a dedicação ao ato criador, propicia, em contínuo estado de fluxo, a permanente qualidade de problematização, refutando, iluminando, transformando ideias, naquilo que se entende como vertigem criativa.

Por meio de visitas mediadas, viagens pedagógicas e diálogos estabelecidos com diversas discursividades artísticas, onde pode-se destacar o interesse pelas recentes exposições do CRAB (Centro de Referência do Artesanato Brasileiro), do Museu Janete Costa, em Niterói, além das incursões ao Museu do Artesanato do Estado do Rio de Janeiro em Petrópolis, os estudantes da referida pós graduação são convidados a refletir sobre a expansão de mundos. Assim, interagindo com poéticas deflagradoras de campo(s) reflexivos que cultivam o protagonismo dos saberes endógenos, envolvendo as formas de expressão que estão no chão ao nosso redor, em conexão com as vozes da floresta, com as produções artesanais de todo o país, de modo a tornar mais evidente a justiça cognitiva (SANTOS, 2010), a expectativa de se renovar as percepções dos encaminhamentos pedagógico desfronteirizados em artes. Com efeito, ao admitir-se analogamente a arte como uma reinterpretação da “(...) natureza como uma imensa multidão de formas” (KRENAK, 2019), há aqui a preocupação de se estabelecer maior vínculo com abordagens dos povos originários, dos artistas populares e afro-brasileiros, desejando-se chamar atenção para a importância e aplicação das leis 11.645/ 2008 e 10.639/2003, considerando a relevância dos territórios simbólicos que compõe a riqueza dos saberes de tais contextos. Em outras palavras, há o entendimento de que as referidas matrizes culturais não podem se ausentar das práticas em artes na escola, na medida em que nos ajudam a [re]conhecer a própria realidade que nos cerca e assim podermos, enfim, não nos afastarmos da ideia de pertencimento.

Neste sentido, cumpre dizer que as ações autorais, estimuladas por esta formação que valoriza a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), também se associam às expressões e manifestações artísticas de cunho étnico identitário e práticas antirracistas. Intimamente ligadas às experiências e vivências de uma programação repleta de provocações, leituras e itinerários, cabe a observação de que as possibilidades criativas se reinventam a cada encontro, sem a dissociação entre o fazer, os saberes envolvidos e as possibilidades de reflexão e investigação. Assim, de modo a envolver repertórios de diversos territórios, sem o abandono das narrativas que compõem o ethos cotidiano de cada discente no que pode ser compreendido como a tessitura de si, cada processo vai adquirindo resultados qualitativos cada vez mais sensíveis às “variedades atencionais” (KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L., 2009, p.33), bem como às pistas que vão surgindo, a partir das respostas e atitudes perante as experiên-

cias proporcionadas pelo curso. Diante de cada provocação epistêmica, a aplicação de um longo tempo mental/ subjetivo/ artesanal, podendo ser traduzido como um processo repleto de cuidados, enriquecido e reaquecido por cada uma das disciplinas oferecidas, onde os estudantes sempre possam estar livres/desobedientes para (re)ativar, recomeçar ou mesmo se reconciliar com a sua dimensão criadora – consciência que se considera fundamental para melhor atuação junto à educação básica.

Chegando a quarta turma de pós-graduandos no biênio 2024/ 2025, cabe lembrar o fortalecimento de parceria entre o Colégio Pedro II e o Museu do Artesanato do Estado do Rio de Janeiro em Petrópolis que, moldado pela

Museologia Social, juntamente com o conjunto de exposições e visitas guiadas, buscam sempre oferecer caminhos reflexivos semelhantes àqueles considerado pela Pedagogia do Artesanato (FRADE, 2006), cujas ideias relevantes ajudam a amparar e dar mais sentido a esta proposta de comunicação, no sentido de ampliar a percepção sobre o valor e as tantas lições oriundas das manualidades. Desta maneira, o texto se preocupa em relacionar a mais recente novidade museológica petropolitana com as vantagens na formação continuada em artes, uma vez que está sensível e “(...)comprometida com a redução das injustiças e desigualdades sociais; com o combate aos preconceitos; com a melhoria da qualidade de vida” (CHAGAS, 2018, p.87). Neste movimento, se volta tanto para as questões artesanais, quanto para as questões de pertencimento, de sustentabilidade e de decolonialidade. Nesta perspectiva de projeção no mundo, a possibilidade de enriquecimento de professores que se nutrem das ideias, materialidades, técnicas, territorialidades, comunidades e possibilidades de pensamento coletivo, associadas a uma museologia que se desprende do passado colonial, anunciando uma comovente reencenação do popular. Com efeito, aprofundando as escritas e percursos culturais (LIMA, 2010) do que se considera relevante para este curso, o encontro com as provocações lançadas pelo III encontro REDE VISÍVEL, a partir do tema DESAFIOS DA ARTE E DA EDUCAÇÃO FRENTE ÀS MUDANÇAS ATUAIS, busca-se compartilhar trabalhos realizados pela disciplina Perspectivismos, poéticas do cotidiano e percursos decoloniais, a partir das visitas realizadas ao Museu do Artesanato do Estado do Rio de Janeiro, à Casa da Flor em São Pedro d’Aldeia e as mostras “O Bicho tá Pegando”, apresentada pelo Museu Janete Costa e “Dona Izabel: 100 anos da mestra do Vale do Jequitinhonha pelo Centro de Referência do Artesanato Brasileiro (CRAB), ambas realizadas em 2024. A ideia é mostrar as várias articulações e soluções autobiográficas em conexão com os conteúdos socioculturais apresentados por esta pós-graduação como forma de a/r/tografia e de pesquisa viva.

PALAVRAS-CHAVE: Formação, manualidades, percursos decoloniais; (c)a/r/tografia

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2008.
- _____. *A Socialização da Arte: Teoria e prática na América Latina*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- CHAGAS, Mário de Souza. *Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade/ Mário de Souza Chagas*. Chapecó: Argos, 2006.
- CANDAUI, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia (orgs). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*. Petrópolis: Vozes, 2020.

DEWEY, John. *Arte Como Experiência*. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

FRADE, Isabela. *A pedagogia do artesanato*. Textos escolhidos de cultura e arte populares, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p.41 -9, 2006.

FROTA, Lélia Coelho. *Pequeno Dicionário da Arte do Povo Brasileiro*. Rio de Janeiro: Aeroplano: 2005.

IRWIN, Rita. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In A. M. Barbosa & L. Amaral (Eds.), *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação* (pp. 87–104). São Paulo: SENAC, 2008.

_____. A/r/tografia: uma introdução. In B. Dias & R. Irwin (Eds.), *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia* (pp. 13–23). Santa Maria: Edufsm, 2013.

KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

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

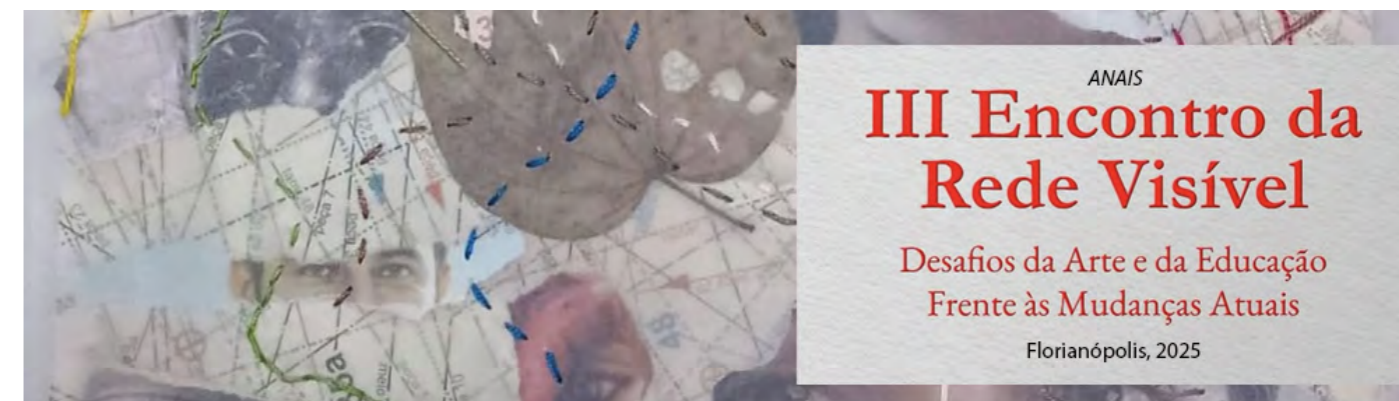
_____. *Futuro Ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

LATOURETTE, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. São Paulo: Ed. 34, 2013.

_____. *Diante de Gaia: 8 conferências sobre a natureza no Antropoceno*. Rio de Janeiro: Ubu Editora, 2020.

LIMA, Ricardo Gomes. *Objetos: percursos e escritas culturais*. São José dos Campos/ SP: Centro de Estudos da Cultura Popular; Fundação Cultural Cassiano Ricardo, 2010.

SENNETT, Richard. *O Artífice*. Rio de Janeiro: Editora Record LTDA, 2012.



PODCAST CONVERSAS PICTÓRICAS: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM ARTES VISUAIS COMO DIFUSÃO DE CONHECIMENTO POR NOVAS MÍDIAS EM CONTEXTOS INTERINSTITUCIONAL E DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

Podcast Conversas Pictóricas: la extensión universitaria en artes visuales como difusión del conocimiento a través de nuevos medios en contextos interinstitucionales y de cooperación internacional

Conversas Pictóricas Podcast: university extension in visual arts as dissemination of knowledge through new media in interinstitutional and international cooperation contexts

Pedro Henrique Villi Cavallari¹

Jociele Lampert²

Resumo: Conversas Pictóricas é o Podcast do Programa Permanente de Extensão Estúdio de Pintura Apotheke, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes Design e Moda da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEART-UDESC). O projeto tem apoio da CAPES e do CNPq. A primeira temporada do programa foi publicada via plataforma Spotify em 2024, e conta com dez episódios com diferentes artistas, professores e investigadores de Brasil, Portugal e Cuba, em conversas sobre temas artísticos, educacionais e filosóficos. Este artigo tem por objetivo informar sobre esta iniciativa inovadora que, para além de difusão e divul-

¹ Doutorando em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Realizou período sanduíche (CNPq-SWE) na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (2023) como investigador visitante (FBAUL/CIEBA/ULISBOA). E-mail: ph.cavallari@yahoo.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9199191395094333>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0726-9091>.

² Professora Titular na Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora Investigadora Visitante na FBAUL/CIEBA/ULISBOA (2023). Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009). Atua no Mestrado e Doutorado em Artes Visuais PP-GAV/UDESC. E-mail: jocielelampert@uol.com.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/714990293123122>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0963-0925>.

gação de conhecimentos, visa constituir via mídias contemporâneas, veículo crítico e reflexivo, deste modo, alinhado às demais ações de extensão universitária em artes visuais desenvolvidas pelo projeto supracitado em contextos interinstitucional e de cooperação internacional.

Palavras-chave: Extensão universitária; Inovação; Podcast; Estúdio de Pintura Apotheke; Cooperação Internacional

Resumen: Pictóricas Conversas es el podcast del Programa de Extensión Permanente Estúdio de Pintura Apotheke, vinculado al Programa de Posgrado en Artes Visuales del Centro de Artes, Design e Moda de la Universidad do Estado de Santa Catarina (CEART-UDESC). El proyecto cuenta con el apoyo de la CAPES y el CNPq. La primera temporada del programa se publicó en Spotify en 2024 y cuenta con diez episodios con diferentes artistas, profesores e investigadores de Brasil, Portugal y Cuba, quienes conversan sobre temas artísticos, educativos y filosóficos. Este artículo busca informar sobre esta innovadora iniciativa que, además de difundir conocimiento, busca establecer, a través de medios contemporáneos, un vehículo crítico y reflexivo, alineándose así con otras acciones de extensión universitaria en artes visuales desarrolladas por el proyecto mencionado en contextos de cooperación interinstitucional e internacional.

Palabras clave: Extensión universitaria; Innovación; Podcast; Taller de Pintura Apotheke; Cooperación Internacional

Summary: Pictóricas Conversas is the Podcast of the Permanent Extension Program Estúdio de Pintura Apotheke, linked to the Postgraduate Program in Visual Arts of the Center for Arts, Design and Fashion of the State University of Santa Catarina (CEART-UDESC). The project is supported by CAPES and CNPq. The first season of the program was published via the Spotify platform in 2024, and has ten episodes with different artists, professors and researchers from Brazil, Portugal and Cuba, in conversations on artistic, educational and philosophical themes. This article aims to inform about this innovative initiative that, in addition to disseminating and disseminating knowledge, aims to establish, through contemporary media, a critical and reflective vehicle, thus aligning itself with other university extension actions in visual arts developed by the aforementioned project in interinstitutional and international cooperation contexts.

Keywords: University extension; Innovation; Podcast; Apotheke Painting Studio; International Cooperation

INTRODUÇÃO

Em um mundo onde as conversas muitas vezes se perdem no ritmo acelerado das redes sociais e no excesso de informações superficiais, emerge “Conversas Pictóricas” — um podcast que busca resgatar a importância do diálogo sobre arte, educação e pensamento. Idealizado pelo Estúdio de Pintura Apotheke, projeto de extensão da Universidade do Estado de Santa Catarina, essa iniciativa reúne vozes de artistas, professores e pesquisadores de Brasil, Portugal e Cuba, criando um espaço de troca que ultrapassa fronteiras geográficas e disciplinares. Mais do que um meio de divulgação, o podcast se propõe a ser um lugar de reflexão crítica, conectando a produção artística contemporânea aos grandes desafios do nosso tempo.

A primeira temporada traz dez episódios que exploram temas urgentes, desde o papel da arte na sociedade até as intersecções entre criação, ensino e filosofia. Ao optar pelo formato de podcast, o projeto se adapta às novas formas de consumo cultural e reforça o compromisso da universidade com a democratização do conhecimento. Esta iniciativa demonstra como a extensão universitária pode ser inovadora, usando linguagens acessíveis para aproximar o debate acadêmico do público geral, sem perder de vista a complexidade e

a relevância das discussões propostas.

Este artigo apresenta “Conversas Pictóricas” como um exemplo concreto de como a arte e a educação podem se reinventar diante das transformações do mundo contemporâneo. Ao unir tecnologia, pensamento crítico e colaboração internacional, o projeto amplia o alcance da produção artística, reforça a importância de espaços que valorizem a troca de ideias e construam saberes coletivamente.

PROBLEMATIZAÇÃO

Para Eagleton (2023), vivemos em uma era de paradoxos: enquanto avanços tecnológicos prometem conexão e progresso, assistimos ao aprofundamento de crises sociais, ambientais e existenciais. A sociedade contemporânea, segundo a lógica capitalista de acumulação e espetacularização, produz não apenas desigualdade material, mas também uma crise de sentido. Nas redes sociais a vida é cada vez mais performada e filtrada, enquanto se mascara a deterioração dos laços comunitários e a alienação em relação aos problemas coletivos. Nesse contexto, espaços educativos e culturais correm o risco de se tornar meros reprodutores de um sistema que privilegia o consumo em detrimento da crítica, a individualidade em vez da solidariedade.

No entanto, é justamente nesse terreno árido que a arte e a educação podem reafirmar seu potencial disruptivo. Se, como aponta Eagleton (2023), a verdadeira esperança surge nas situações mais desesperadoras, então a produção artística e as práticas pedagógicas têm a tarefa urgente de ressignificar o mundo, não por meio de um otimismo ingênuo mas, sim, do que afirma Dewey (1979), uma postura ativa e reflexiva³.

[Dewey] estabelecerá, sobre o pensamento reflexivo, uma estruturação ordenada que, em etapas, se interpõe progressivamente. Ao desenvolver sobre Como pensamos, Dewey apresenta a analogia do método científico para o pensamento que, quando reflexivo – ou a melhor maneira de pensar, segundo o filósofo –, se constitui por 1. problema, 2. apreciação, 3. sugestão, 4. experimento, e se conclui por meio da 5. verificação. A hipótese da verificação como elemento conclusivo da experiência de pensar reflexivamente aponta para a conclusão estética da arte como experiência (Cavallari e Lampert, 2024, § 6).

Isso implica compreender e questionar as relações socioculturais contemporâneas, experimentar novas linguagens, criar espaços de diálogo que resgatem a dimensão coletiva da existência e, sobretudo, constituir estética e reflexivamente a experiência artística e educacional.

A arte e a educação, campos historicamente comprometidos com a reflexão e a transformação, enfrentam hoje o desafio de atuar em um cenário marcado pela aceleração desenfreada, pela fragmentação das relações e pela crescente mercantilização da vida. Como essas áreas podem responder a um mundo em que algoritmos moldam desejos, plataformas digitais precarizam o trabalho e a inteligência artificial redefine noções de autoria e criatividade? É nesse sentido que este artigo se propõe a discutir uma experiência concreta de

³ John Dewey (1859-1952) foi um filósofo estadunidense expoente do pragmatismo que, em sua obra Como pensamos de 1933 publicada no Brasil em sua quarta edição no ano de 1979, descreve e relaciona o conceito de pensamento reflexivo com o processo educativo.

inovação em extensão universitária: um podcast sobre artes visuais como ferramenta de mediação à crítica e ao pensamento reflexivo.

Mais do que um veículo de difusão, essa iniciativa busca ser um dispositivo de problematização, capaz de conectar debates acadêmicos com questões urgentes da sociedade. Ao articular criação artística, educação e tecnologia, pretende-se explorar caminhos para uma atuação que seja, ao mesmo tempo, crítica e propositiva: contra a resignação frente a concorrência das novas mídias e a favor da ressignificação do saber acadêmico.

CONTEXTO PROJETUAL

O campo das artes visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) tem acompanhado o crescimento da instituição, com seu desenvolvimento marcado por conquistas importantes, como demonstra o website (UDESC, 2025A) do Centro de Artes, Design e Moda (CEART), lotado no Campus Itacorubi em Florianópolis. Alguns destes marcos são: a ampliação de cursos de graduação; criação de programas de pós-graduação; consolidação de revistas e editora acadêmica; construção de conhecimento integrado à comunidade circundante por meio de ações que conjugam o princípio constitucional da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

O Estúdio de Pintura Apotheke, projeto permanente de extensão universitária em artes visuais vinculado à UDESC/CEART, desde 2014 desenvolve o diálogo e promove formação basal e continuada em artes visuais, respaldado pelo princípio mencionado (Apotheke, 2025A).

A atuação de agentes de extensão, professores, estudantes de graduação, pós-graduação e investigadores neste projeto, em forma de ações interdepartamentais, interinstitucionais e internacionais, é articulada em rede de pesquisa denominada Apotheke em Rede (Idem, Ibidem). O ano de 2023 foi, no contexto do projeto, especialmente importante pois marcou a ampliação desta rede no âmbito internacional, tendo aquele sido contemplado na Chamada Pública 026/2021 do Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 2021), para cooperação internacional, o que aproximou o Estúdio de Pintura Apotheke e a UDESC/CEART de agentes de destaque nacional e internacional nas áreas de artes visuais e plásticas. De fevereiro a julho de 2023, quatro membros do Estúdio de Pintura Apotheke foram recebidos no Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes (CIEBA) da Universidade de Lisboa, na condição de investigadores visitantes, tendo realizado ações de ensino, pesquisa e extensão na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), consolidando o projeto Apotheke Internacional. Em contrapartida, foi proposto pela Universidade Portuguesa o projeto Convergência de Práticas Artísticas: Estudo entre Portugal e Brasil, na modalidade “Projeto Piloto Mais” daquela instituição, que objetiva constituir redes de investigação interinstitucionais. O projeto trouxe, também ao Brasil, artistas, professores e investigadores para ações artísticaspedagógicas na UDESC, entre as quais está a participação no Podcast Conversas Pictóricas. Este fato demonstra o caráter institucional cooperativo do projeto a nível internacional.

CONVERSAS PICTÓRICAS

As conversas sobre pintura e demais temas relacionados fazem parte do Estúdio de

Pintura Apotheke desde sua fundação, tendo se consolidado como parte imprescindível das metodologias de investigação em artes visuais e ensino de arte desenvolvidas neste contexto, com centralidade do discurso e da escuta sobre os processos pictóricos. Nas abordagens de ensino e extensão em artes visuais originárias do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, denominadas Aula Ateliê e Microprática, o procedimento da clínica de obra/trabalho consiste na socialização discursiva de percepções individuais e coletivas sobre o processo pictórico desenvolvido na ação.

O sentido da clínica na aula ateliê e [...] na microprática, se alinha pelo conceito de experiência, pois envolve investigações sobre a pintura por meio de pintura e reflexão sobre pintura, a compor o prisma epistemológico da linguagem pictórica com espacialidade expandida na totalidade do estúdio. Aprender pintura é, como parte do processo pictórico, um acontecimento da pintura – realização pela experimentação – mas, também, um discurso reflexivo da pintura, pois estas ações tendem a retroalimentar-se pela alternância entre didática e prática pictórica, entre o olhar e a ação motora, entre perceber, fazer e dizer, entre estética e política no estúdio de pintura, entre teoria e prática e na união de ambas, ou melhor, sentir/fazer/pensar pintura (Cavallari e Lampert, 2024, § 10º).

Neste sentido os agentes da experiência educativa/artística a reconstituem por meio da prática da conversação, como forma de reconstrução reflexiva do curso de ação desenvolvido na presença do estúdio/sala de aula. A socialização pela fala age, para além da comunicação com o outro, na consolidação das percepções, na significação coletiva do grupo e na memória individual, em conformidade com Dewey (1979), sobre tal reconstrução como movimento necessário à aprendizagem.

A concepção do projeto Podcast Conversas Pictóricas se pauta na identificação, por parte de membros da equipe de produção enquanto também consumidores de mídias podcast, da escassez de textualidades neste formato para as áreas de arte e educação em língua portuguesa. Isso levou ao interesse na produção de conteúdo original e inovador, com apoio da Universidade e das agências de fomento ao Programa de Extensão. Anteriormente, no ano de 2019 foi publicado pela Editora UDESC o livro *Conversas Pictóricas* (Lampert et al, 2019), fruto de projeto expositivo realizado no Museu de Arte de Santa Catarina (MASC) em parceria com o Estúdio de Pintura Apotheke, que recebeu, em concomitância à exposição, artistas, professores e investigadores em artes visuais, para ciclo de conversas sobre temas variados e convergência para as artes visuais. Na ocasião, não houve registro em áudio ou vídeo dessas palestras dialogadas, contudo, os convidados realizaram contribuições textuais para o livro *Conversas Pictóricas*. Nesta mais recente inovação, as conversas derivam para nova linguagem da informação, o formato podcast, que possibilita maior acessibilidade, gratuidade de acesso em mídia atual e com dinâmica voltada a todos os públicos, especialmente às novas gerações de estudantes e interessados em artes visuais. As gravações ocorreram no estúdio da Biblioteca Universitária do CEART ao longo do ano de 2024, nas quais foram recebidos dez artistas, professores e investigadores, entre estes: Dra. Jociele Lampert (coordenadora do projeto), Dr. Fernando Augusto Neto (UFES), Dr. João Paulo Queiroz (FBAUL/Portugal), Dr. José Carlos Francisco Pereira (FBAUL/Portugal), Alejandro Lloret (Cuba/Brasil), Diego Valdevino (Impressionista Ltda.), Dr. Clóvis Martins Costa (UFFel), Dra. Margarida Prieto (ULusófona/FBAUL/Portugal), Dra. Diana Costa (FBAUL/Portugal), Ivo Alexandre (FBAUL/Portugal). Os episódios variam entre uma e duas horas de conversas sobre artes visuais, artes plásticas, arte-educação, filosofia e extensão universitária. O lançamen-

to ocorreu no dia 17 de dezembro de 2024 pelo Spotify. A temporada se encontra disponível para acesso gratuitamente⁴.

IMPLEMENTAÇÃO

A primeira temporada do *Podcast Conversas Pictóricas* foi lançada via plataforma *Spotify* (<http://spotify.com>) e a divulgação ocorreu pelas redes sociais da Revista Apotheke (Instagram⁵ e Facebook⁶), periódico ligado ao programa de extensão e organizado pelo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke. É possível acessar o programa completo gratuitamente por meio de URL direta, ou pesquisar por “Conversas pictóricas” na plataforma *Spotify*, bem como acessar pelo caminho (link) no *website* do Estúdio de Pintura Apotheke⁷.

Em relação ao impacto de um programa *podcast*, a dimensão exata do acesso de uma publicação na plataforma *Spotify* é facilmente monitorável via a ferramenta de estatísticas, comum a mídias digitais atuais. Porém, o impacto real é algo incomensurável pelo tipo de conteúdo veiculado que, neste caso, pode configurar importante material de referência a investigações artísticas e educacionais. Profissionais e demais interessados na área de artes visuais, principalmente da comunidade da UDESC, têm agora acesso a considerações especializadas em forma de colocações de elevado nível técnico sobre o campo de conhecimento em questão, ampliando seus referenciais, com a oportunidade de levar tais referências para aulas, textos, produções autorais e motivação para produção de conteúdos diversos, dentro desta nova linguagem comunicacional e tecnológica, o *podcast*.

A título de divulgação, foi realizada campanha de informação e promoção de URL de acesso ao programa via mídias sociais da Revista Apotheke nas plataformas Instagram (em torno de seis mil seguidores à época) e Facebook (em torno de 14 mil seguidores à época). Ademais, a divisão de comunicação do CEART/UDESC promoveu via *website* e rede social Instagram, o lançamento do programa, com matéria completa e entrevistas com os coprodutores Jociele Lampert e Pedro Henrique Cavallari (UDESC, 2025B).

O CARÁTER INOVADOR DE UMA PRODUÇÃO DO ESTÚDIO DE PINTURA APOTHEKE

O projeto envolveu os membros do Estúdio de Pintura Apotheke, colaboradores, parceiros e comunidade acadêmica em seu desenvolvimento, tais como professores, pesquisadores nacionais e internacionais, estudantes de graduação e pós-graduação nas várias etapas de produção - desde a concepção até a divulgação. Essa colaboração multinível, característica do projeto de extensão, fortaleceu redes de pesquisa e criou uma cultura de inovação interdisciplinar para a produção.

Sua concepção contou com: Jociele Lampert (Coordenadora – Professora do Departamento de Artes Visuais e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais); Pedro Henrique Cavallari (Produtor e editor de áudio e texto – Investigador bolsista CAPES de Doutorado em Artes Visuais); Raony Ruiz (Apresentador – Investigador bolsista CAPES de Doutorado em Artes Visuais); Fábio Savicki (Apresentador e co-produtor – Professor do Departamento de

Artes Visuais, Investigador de Doutorado em Artes Visuais); Fabrício Garcia (Apresentador e co-produtor – Investigador bolsista PROMOP/UDESC de Mestrado em Artes Visuais); Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (Co-produção e divulgação).

A produção de programa *podcast* com especificidade temática em artes visuais, artes plásticas, arte-educação, filosofia e extensão universitária, se demonstra inédita no campo acadêmico brasileiro em circulação pública na Internet. O formato possibilita alternativa à textualidade escrita, maior acessibilidade e gratuidade de acesso, com dinâmica voltada a todos os públicos, especialmente às novas gerações de estudantes e interessados em artes visuais. Mais ainda, a publicação em plataformas digitais impulsiona a divulgação de ações vinculadas a projetos inovadores, tanto na UDESC, quanto nas universidades das quais cada contribuinte entrevistado pelo programa é oriundo, via divulgação em cooperação bilateral, podendo fortalecer a relação de confiabilidade interinstitucional, o que torna a rede de pesquisa ainda mais consolidada. A nível público, as informações veiculadas transpõem a “bolha universitária” com a entrega de produção de conhecimento especializado à comunidade interessada.

O projeto trouxe contribuições significativas para a universidade e para a sociedade, alinhando inovação, democratização do conhecimento e internacionalização, por preencher uma lacuna na divulgação acadêmica das artes visuais, oferecendo conteúdo especializado e acessível a um público amplo.

Academicamente, o projeto reforçou a integração entre ensino, pesquisa e extensão, valorizando a produção artística como meio educativo. A participação de pesquisadores de instituições nacionais (UFES, UFPel) e internacionais (FBAUL/Portugal, ULusófona/Portugal) ampliou a rede de investigação (Apotheke em Rede), fortalecendo parcerias e projetando a universidade em âmbito global. Além disso, a iniciativa destacou-se como pioneira na utilização do *podcast* para discussões em artes visuais, posicionando a UDESC como referência em comunicação científica inovadora.

A formação de estudantes envolvidos na produção também merece destaque, capacitando-os em novas mídias e gestão de projetos culturais. Já para a sociedade, o impacto está na democratização do conhecimento. O formato gratuito e acessível do *podcast* transpõe os muros da universidade, atingindo artistas independentes, educadores e interessados sem instrução formal em arte. Os episódios abordam desde processos criativos até filosofia da arte e servem como material didático ou fonte de inspiração para novas produções. Além disso, o projeto contribuiu para a preservação da memória cultural, registrando debates relevantes que documentam o pensamento artístico contemporâneo.

Quanto à mensuração do impacto midiático, os dados quantitativos — como o número de acessos no *Spotify* e o alcance nas redes sociais da Revista Apotheke (que totaliza 20 mil contas de seguidores) — oferecem métricas tangíveis. Contudo, os efeitos qualitativos, embora mais difíceis de medir são, talvez, mais relevantes. A influência do conteúdo em pesquisas futuras, a consolidação de redes colaborativas e o estímulo ao interesse público pelas artes visuais são legados que transcendem os números acima mencionados, pois estes não configuram um alcance real, mas potencial regido pela lógica comercial das plataformas digitais. Estas variam a entrega do conteúdo de acordo com investimento financeiro por parte do autor, produtor ou difusor. Como o presente projeto se constitui como iniciativa independente ainda sem fomento público direcionado à divulgação e impulsionamento, contamos somente com estratégias de divulgação orgânica realizadas pelos membros do

⁴ <https://open.spotify.com/show/4eC3toCz8EpHBVvPO8dj6j>

⁵ <http://instagram.com/revistaapotheke>

⁶ <https://facebook.com/estudiodepinturaapotheke>

⁷ <http://apothekeestudiodepintura.com>

projeto e parceiros.

Considerando o potencial do projeto, este exemplifica como a extensão universitária pode unir rigor acadêmico e inovação tecnológica midiática, gerando benefícios tanto institucionais quanto sociais. Sua consecução e seu sucesso sugerem caminhos para futuras ações, como pesquisas com ouvintes e a expansão para outras plataformas, consolidando ainda mais seu papel como ferramenta de transformação cultural.

EFICIÊNCIA E OTIMIZAÇÃO

Embora prioritariamente focado na divulgação artística e acadêmica, o projeto trouxe melhorias indiretas para processos internos e eficiência operacional na UDESC, especialmente no âmbito da extensão universitária, já que configura comunicação da universidade com a sociedade. Sua implementação gerou avanços na otimização de recursos, no aprimoramento metodológico e no fortalecimento de redes colaborativas⁸.

O projeto demonstra como a utilização de infraestrutura existente pode ser maximizada para fins inovadores. As gravações foram realizadas no estúdio da Biblioteca Universitária do CEART, espaço que, embora já disponível, não era ainda frequentemente utilizado para produções acadêmicas em formato *podcast*, ao menos, conhecidas na comunidade universitária. Essa iniciativa mostrou que a universidade pode aproveitar recursos físicos e tecnológicos existentes impulsionando suas finalidades e buscando outras novas, neste caso, não tendo havido a necessidade de investimentos em equipamentos adicionais.

A escolha do *Spotify* como plataforma de distribuição — gratuita e de fácil acesso — eliminou custos com hospedagem de conteúdo ou desenvolvimento de aplicativos próprios, otimizando o orçamento do programa de extensão. Quanto aos processos internos, o projeto introduziu dinâmica de coprodução e apresentação pelos investigadores membros dos Programas de Pós-Graduação e Extensão.

A equipe — composta por professores, doutorandos e mestrados — adotou um fluxo de trabalho colaborativo, desde a seleção de convidados até a edição final dos episódios. O projeto fortaleceu redes colaborativas dentro e fora da UDESC. Ao integrar pesquisadores de diferentes instituições, o *Podcast Conversas Pictóricas* criou um canal permanente de troca de conhecimento. Embora não tenha sido desenhado para cortes de custos ou ganhos de produtividade em larga escala, o legado desta iniciativa inclui lições aplicáveis a outros setores da universidade.

COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

Como demonstrado em Cavallari e Lampert (2024B), a cooperação acadêmica entre Brasil e Portugal, estabelecida através do Edital 026/2021-CNPq no âmbito do projeto Apotheke Internacional, tem se mostrado essencial para o intercâmbio de saberes e práticas artísticas. Essa parceria tem fomentado a pesquisa conjunta, inovação e formação profissional, fortalecendo os laços entre os dois países nas artes visuais.

⁸ O projeto possui, também, potencial de sustentabilidade e replicabilidade. Seu modelo de baixo custo (uso de infraestrutura existente e plataformas gratuitas) e equipe multinível (professores e estudantes) garante aplicabilidade e viabilidade futura. Pode ser adaptado por demais departamentos e centros da UDESC, bem como por outras universidades, museus ou instituições culturais, mantendo a estrutura básica (entrevistas com especialistas) enquanto customiza temas locais. A experiência do Estúdio de Pintura Apotheke serve como modelo, demonstrando como projetos de extensão podem inovar na divulgação acadêmica.

Desde o início de 2023 as ações de ensino, pesquisa e extensão se expandiram, incluindo o Projeto Piloto Mais “Convergência de Práticas Artísticas: Estudo entre Portugal e Brasil”, com três exposições internacionais até aqui realizadas. Esta colaboração envolve instituições como a UDESC, Universidade de Lisboa e Lusófona, com orientações conjuntas em doutorados, pós-doutorados e mestrados, incluindo modalidades sanduíche com apoio do CNPq e CAPES.

O *Podcast Conversas Pictóricas* está no rol de ações que envolvem a cooperação fomentada pelo CNPq, não somente por meio da participação direta de entrevistados membros das instituições cooperativas, mas por constituir experiência construtiva e estética, direcionada ao enriquecimento cultural da sociedade, por meio de canal midiático que transpõe os limites institucionais.

A iniciativa de uma nova mídia composta em rede consolida-se como um modelo bem-sucedido de cooperação internacional, impactando a formação em artes visuais nos âmbitos teórico, metodológico e pedagógico em nível internacional, aos públicos interno e externo de todas as instituições envolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos marcados por incertezas e transformações aceleradas, o *Podcast Conversas Pictóricas* opera uma resposta concreta ao desafio lançado por Eagleton (2023): cultivar a esperança ativa diante do que parece inaceitável. Ao criar um espaço de diálogo plural e reflexivo, o projeto demonstra que a arte e a educação não apenas podem, mas devem ocupar lugar central na reinvenção de futuros possíveis, pois verifica-se que a iniciativa constitui: 1) um meio de difusão cultural e de conhecimento artístico, educacional e filosófico especializado; 2) um convite ao pensamento reflexivo por meio da escuta; 3) uma ferramenta de resistência educacional à concorrência midiática contemporânea; 4) cooperação internacional para a construção pluricultural de sentidos.

A iniciativa comprova que quando um projeto de extensão universitária se direciona a novos meios de comunicação, vai ao encontro do objetivo de diálogo construtivo junto à sociedade, a compor junto a vozes diversas e cumprir seu papel social de maneira inovadora. Ao unir tecnologia, arte e pensamento em formato acessível, este projeto amplia o alcance do conhecimento acadêmico, bem como reafirma algo fundamental: mesmo em meio às crises, seguir criando, compartilhando e refletindo coletivamente é, em si, um ato de esperança em ação.

REFERÊNCIAS

APOTHEKE, Estúdio de Pintura. *Conversas Pictóricas* (Podcast). 2024. Disponível em: < <https://open.spotify.com/show/4eC3toCz8EpHBVvPO8dj6j> >. Acesso em: 28 mai. 2025.

APOTHEKE, Estúdio de Pintura. *Estúdio Apotheke* (Website). 2025A. Disponível em: < <https://www.apothekeestudiodepintura.com> >. Acesso em: 28 mai. 2025.

CAVALLARI, P. H.; LAMPERT, J. Arte como experiência em cooperação internacional Brasil-Portugal. 2024B. IN: CORRÊA, P. *Anais do II Encontro Geopolíticas Institucionais: Arte em disputa a partir do pós-guerra*. Publicação digital (e-book). ISBN: 9788587145833. Rio de Janeiro: PPGAV/EBA-UFRJ, 2024. Pp. 192-202.

CAVALLARI, P.H.; LAMPERT, J. *Das Conversações Sobre o Ensino de Pintura*. 2024A. IN: COSTA, Fá-

bio José Rodrigues; SILVA, Larissa Rachel Gomes. (Org.). A Construção e a Poiésis do(da) Pesquisador(a) em Arte/Educação. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2024, v. 1, p. 35-49.

CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Chamada Nº 26/2021 - Apoio à Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação: Bolsas no Exterior. Disponível em: < <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/cnpq-em-acao/chamada-no-26-2021-apoio-a-pesquisa-cientifica-tecnologica-e-de-inovacao-bolsas-no-exterior-2013-novo-cronograma> >. Acesso em 28 mai. 2025.

DEWEY, J. Arte como experiência. Tradução de Vera Ribeiro, São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, J. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. Nova tradução e notas de Haydée Camargo Campos. 4ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

EAGLETON, Terry. Esperança sem otimismo. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

LAMPERT, Jocielle; DUZZO, Flávia; Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (Orgs.). Conversas Pictóricas. Florianópolis: Editora UDESC, 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Centro de Artes, Design e Moda - UDESC (Website). 2025A. Disponível em: < <https://www.udesc.br/ceart> >. Acesso em 28 mai. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Programa de extensão Estúdio Apotheke da Udesc produz podcast sobre educação e artes na universidade: A primeira temporada está disponível gratuitamente no Spotify. 2025B. Publicado em 24/02/2025-13h44 <https://www.udesc.br/noticia/programa_de_extensao_estudio_apotheke_da_udesc_produz_podcast_sobre_educacao_e_artes_na_universidade>. Acesso em 28 mai. 2025.



UM ESTUDO POR TRÁS DO FILME *NO PORTAL DA ETERNIDADE* (2018): UMA ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA O PROFESSOR

Amanda Franczak da Silva

Ana Luiza Ruschel Nunes

Adriana Rodrigues Suarez

RESUMO: O presente trabalho tem como objeto de estudo o diálogo poético entre o Cinema, a Pintura e a Educação, com ênfase na produção de Vincent Van Gogh. A partir da análise do filme *No Portal da Eternidade* (2018), dirigido por Julian Schnabel, propõe-se a questão: de que modo o filme pode estabelecer uma leitura poética da obra de Van Gogh e contribuir para uma proposta didático-pedagógica no ensino de Arte? A pesquisa propõe uma alternativa metodológica que relacione as linguagens cinematográfica e pictórica, fundamentada nas leituras de Suarez (2018) e Costella (2010), em uma abordagem teórico-bibliográfica. Como resultado, apresenta-se uma proposta educativa que compreende o Cinema como recurso significativo para o ensino de Arte, promovendo reflexões estéticas, históricas e simbólicas.

Palavras-chave: Cinema. Pintura. Educação. Leitura de Imagem.

ABSTRACT: This study focuses on the poetic dialogue between Cinema, Painting, and Education, with an emphasis on the artistic production of Vincent Van Gogh. Based on an analysis of the film *At Eternity's Gate* (2018), directed by Julian Schnabel, the following question is proposed: how can the film establish a poetic reading of Van Gogh's work and contribute to a didactic-pedagogical approach in Art education? The research suggests a methodological alternative that connects cinematic and pictorial languages, grounded in the theoretical perspectives of Suarez (2018) and Costella (2010), through a bibliographic approach. As a result, it presents an educational proposal that understands Cinema as a meaningful resource for Art teaching, going beyond entertainment and fostering aesthetic, historical, and symbolic reflections.

Keywords: Cinema. Painting. Education. Image Reading.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo visual, ao qual, muitas vezes, não nos damos conta dos peque-

nos detalhes. Um filme, por mais verídico que seja, pode nos transportar para outro mundo, pois utiliza técnicas cinematográficas capazes de transformar o micro em macro, dando ênfase em algo, que em um primeiro olhar, pode ser ignorado ou não visto.

E esta é a questão problema: “o que vemos e o que observamos?”. Nem tudo que nosso olho abrange captura a essência real de tal elemento. Contudo, em um filme, quando o diretor enfatiza aquela singela folha caindo de uma enorme árvore, com o plano detalhe, notamos a sua beleza imperceptível no cotidiano. O ato de observarmos é uma tarefa contínua que deve ser exercitada regularmente.

Um dos grandes problemas da nossa educação ao abordar filmes em sala de aula, é a costumeira atividade de pedir uma resenha ou apenas passar o filme para “complementar” o horário. Perdendo a oportunidade de trabalhar com *frames* repletos de informações, de pensamentos e de aferir essa construção visual. Nesta questão, Vieira e Neto (2021, p. 2050) apresentam a necessidade deste aprofundamento:

Reconhecendo a escola como uma instituição condicionada historicamente pela sociedade na qual está inserida, constatamos, então, que a presença do produto fílmico, como acontece nas relações sociais, há tempos constituiu-se numa prática pedagógica frequente, desempenhando um papel fundamental na formação cultural dos adolescentes. Entretanto, percebemos que na maioria das vezes os filmes são utilizadas como meros instrumentos didáticos complementares ao conteúdo curricular, não se considerando as várias potencialidades de formação que os mesmos podem proporcionar.

A fim de realizar um diálogo poético entre o filme cinebiográfico *No Portal da Eternidade* (2018), com direção de Julian Schnabel e Oscar Isaac, a biografia e o pictórico do artista pós-impressionista/expressionista Van Gogh, a pesquisa teórica constrói uma proposta para se pensar o ensino das Artes Visuais viabilizando ao educador, uma possibilidade didática pedagógica para a aplicação do estudo em sala de aula.

Deste modo, a pesquisa Teórico-bibliográfica, com abordagem qualitativa de natureza interpretativa. Tem como fundamento teórico o aporte teórico Duarte (2002), Fresquet (2015), Suarez e Nunes (2018), dentre outros. Fazendo uso também, da metodologia de leitura fílmica com a linguagem cinematográfica da pesquisa de Doutorado Educação, Cinema e Linguagem cinematográfica por Suarez (2018) e Costella (2010). Suarez elenca quatro pontos de vista como possibilidades para uma leitura fílmica. Com objetivo de viabilizar ao professor, uma mediação de leitura fílmica com subsídio da linguagem cinematográfica para compreender o cinema e a leitura fílmica como conhecimento e não apenas o filme como fonte de entretenimento.

2. DESENVOLVIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

As imagens invadem nosso cotidiano por inúmeros meios, especialmente pela televisão, canais e plataformas de *streaming* (Vieira e Neto, 2021). Interpretá-las e compreendê-las criticamente é um desafio urgente e necessário ser amplamente trabalhado no ambiente escolar. O cinema, enquanto sétima arte — e não apenas como espaço físico de exibição —, extrapola as salas escuras e os prédios destinados à sua projeção, passando a ocupar os diversos dispositivos e espaços da vida cotidiana, inclusive nossos lares.

O artigo faz uma análise crítica diante do filme cinebiográfico *'No Portal da Eternidade'* (2018), com direção de Julian Schnabel e Oscar Isaac, fazendo um paralelo com o pictórico do artista pós-impressionista/expressionista Vincent Van Gogh. Esta intencionalidade objetiva transformar este estudo em um possível material didático para o professor poder inserir o filme na escola e em sala de aula, não somente como um passatempo ou apenas com o intuito de pedir uma resenha, mas para provocar a esse docente, oferecendo meios para uma investigação profunda perante o audiovisual apresentado, podendo ainda, dialogar com a pintura do artista Van Gogh.

Suarez e Nunes (2018), em seu livro *Arte e Cinema: intertextualidades entre a pintura de Francis Bacon e o filme Love Is the Devil*, esclarecem que diversos filmes fazem referência direta ao pictórico e utilizam elementos dele na narrativa, para assim, proporcionar maior precisão a esta representação, como é o caso de obras pictóricas do artista Van Gogh. Além do filme *No Portal da Eternidade* (2018), abordar um fragmento de sua vida, ele explora suas produções, proporcionando ao observador atento, a lembrança das obras do holandês. Isto tudo, apoiado na linguagem cinematográfica, contemplando planos, enquadramentos, movimentos de câmera e ângulos e sem dúvida proporcionar uma análise crítica fílmica, para a transformação crítica da sociedade.

Em vista disto, reduzir a exibição de um filme a uma resenha crítica anula a possibilidade de intervenção crítica e leitura da obra cinematográfica em sua forma e conteúdo social, ético e estético. Colocando desta maneira, o cinema na escola e o filme em meio a prática educativa como entretenimento, e na correlação para outros assuntos ou somente para repercutir em um resumo que provavelmente não será usado para provocar análise crítica de outros aspectos relevantes ao longo da dinâmica, transformando o cinema, como um aparato secundário, um figurante diante da aula.

Corroborando Duarte (2002, p. 87) destacando a cultura da produção audiovisual comenta sobre o uso inadequado das películas em sala de aula,

Imersos numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria de nós, professores, faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para “ilustrar”, de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis.

Ao utilizar a película no ambiente escolar, servindo-se ao máximo de seus repertórios, o professor ganha em questão de tempo, visto que pode desafiar atividades que sejam significativas aos estudantes e pertinentes ao tema que está sendo trabalhado.

Posto isto, fica evidente o objetivo que se pretende, que é de provocar o professor, para uma maneira distinta de fazer uso do filme e ainda, falar de um artista clássico, de modo inovador. A intenção é fazer com que o filme possa ser esmiuçado ao limite, podendo ser apreendido com cada luz e momento de destaque para a cena. E assim, desta forma, ao abordar o cinematográfico em sala de aula, o professor não recaia no mesmo equívoco de não aproveitar as possibilidades do audiovisual, e sim, para que ele consiga mediar a película e instruir olhares de forma crítica com de seus estudantes.

O estudo conta com a metodologia proposta por Suarez (2018), que desenvolve um método de leitura fílmica, através de quatro pontos de vista: o ponto de vista objetivo, este que tende a evidenciar cada trecho da *mise en scene*, o ponto de vista subjetivo, o qual aborda

a subjetividade e os sentimentos que tal *frame* expressa, o ponto de vista referencial, que aponta as referências para a construção da cena e por último, o ponto de vista sintomático, que seria uma junção das percepções dos demais pontos com uma crítica diante de todos eles. Por conseguinte, o observador passa a perceber o filme não apenas por sua narrativa, mas pela construção de narrativas textuais e imagéticas, que há por trás de cada *frame*.

3 RESULTADOS

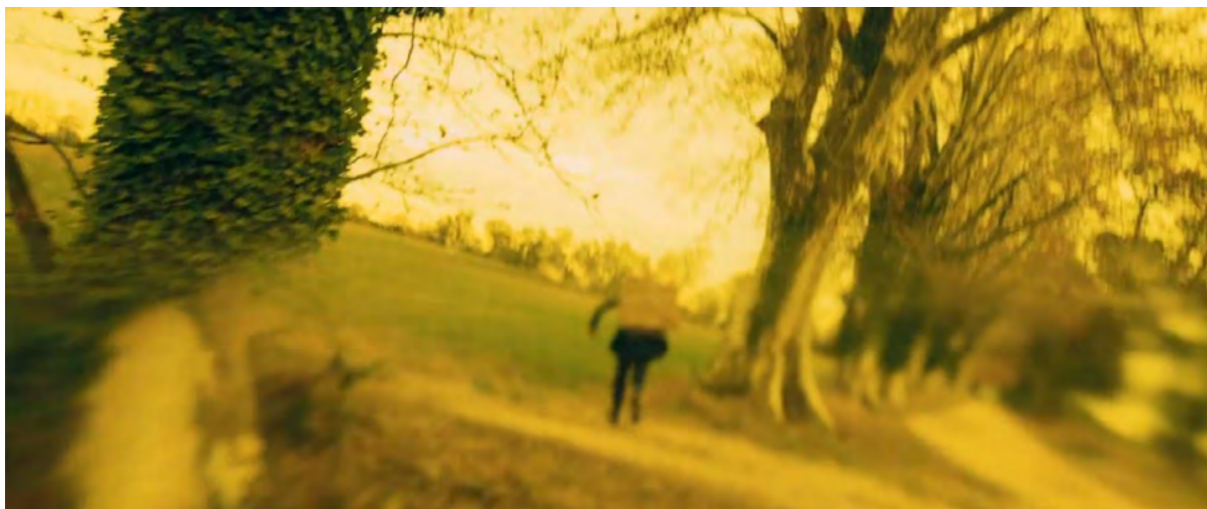
Os resultados podem ser observados pelo diálogo desenvolvido entre o pictórico e o filme. Ao realizar essa conversa entre linguagens diferentes da Arte, nota-se uma comparação entre a pintura dentro do cinematográfico.

Neste momento, analisamos o filme 'No Portal da Eternidade' (At Eternity's Gate, 2018), abarcando sua narrativa, bem como realizando uma análise crítica de seus elementos. Para compor a presente pesquisa, selecionamos como já referido anteriormente, o filme cinebiográfico 'No Portal da Eternidade', estreado em 2018, com direção de Julian Schnabel e atuação de Willem Dafoe, que apresenta de maneira ímpar a perspectiva da visão do artista pós-impressionista Vincent Van Gogh (1853–1890).

De acordo com o site Priberam Dicionário, o termo cinebiografia refere-se à "obra cinematográfica que relata a vida de alguém". Logo, este gênero cinematográfico retrata a história de um indivíduo, mas, diferentemente de um documentário biográfico, em que o diretor deve seguir os fatos e apresentar elementos que respaldam as cenas — como terceiros comentando sobre tais situações na vida de algum artista —, o cinebiográfico possui uma liberdade poética maior para contar quem foi a pessoa retratada, podendo apresentar, como em uma ficção, a vivência do protagonista.

Por conseguinte, o filme inicia com o encontro do holandês, interpretado por Dafoe, com o pintor e amigo Paul Gauguin (1848–1903), interpretado por Oscar Isaac, em Paris. Buscando uma fuga das pressões da cidade parisiense, o artista dos girassóis viaja para o interior da França, nas aldeias de Arles e Auvers-sur-Oise, onde passa os últimos dias de sua vida. A narrativa alterna memórias, delírios e reflexões íntimas, conduzindo o espectador a uma imersão no universo sensível do artista.

Frame 01: Espaço entre Corpo e Mente



Fonte: ETERNIDADE, No Portal da. Direção: Julian Schnabel e Oscar Isaac: Riverstone Pictures e SPK Pictures, 2018. 1 vídeo (1h42min). Drama.

Na duração de 1h09m18s, notamos o Plano Geral, definido por um enquadramento da cena na sua totalidade. Segundo Martin (2013), ele é aberto e procura representar a cena na sua totalidade, apresentando o espaço em que o personagem se encontra. Ademais, foi utilizado o Ponto de Vista como movimento para a câmera, simulando o olhar de um indivíduo dentro do audiovisual, porém, tal olhar é apresentado na diagonal.

Analisando ainda a figura (*Frame 01*), pelo ponto de vista objetivo, o qual elenca todos os elementos da mise-en-scène, percebemos que o frame captura o protagonista, Van Gogh, correndo em direção ao campo. Na lateral esquerda, notamos o corpo de uma árvore com folhagens pequenas. Centralizado, está o artista, congelado em uma cinesia, como quem está no meio de uma corrida, pois seus braços e pernas realizam movimentos contínuos. Na lateral direita podemos ver uma sequência de árvores de grande porte, que contornam uma estrada. Em último plano, à frente da visão do holandês, percebemos um campo, com algumas poucas árvores ao fundo. Nem toda a imagem segue uma nitidez, na parte horizontal inferior do frame, ela segue borrada. O elemento predominante em toda composição é a cor, um amarelo suave que transforma as tonalidades reais das figuras.

De acordo com o ponto de vista subjetivo, este que denota a subjetividade, os sentimentos que o observador pode ter diante do plano, podemos definir que o que essa imagem nos passa é uma angústia. Ao misturar a pouca nitidez com a cor amarela, que representa uma ansiedade, temos a percepção de que é um momento de aflição na vida do personagem. É perceptível que ele foge de algo, não sabemos ao certo se é uma fuga apenas da cidade em que vivia, ou uma fuga mental. Ao propor uma visão turva, notamos o pulsar do coração dele, transferindo toda essa inquietação para o público, transpassando as barreiras de ficção e realidade.

Com o ponto de vista referencial, que abrange as referências aludidas para a composição da mise-en-scène, retomamos o pictórico de 1888, "The Sower", de Vincent Van Gogh. Mesmo apresentando um ângulo diferente do proposto na pintura, a figura (*Frame 08*) relaciona-se diretamente com ela, devido ao cenário e às cores da obra. Além disso, tal momento do filme é uma alusão à predileção do artista pela cor amarela. De acordo com González (2020), a escolha dessa cor está relacionada com a planta dedaleira (*Digitalis purpurea*), que seria uma erva lenhosa. Indicada por seu médico, Dr. Paul Gachet, o holandês utilizava tal medicina alternativa para tentar aliviar suas crises depressivas. Contudo, ao usar em excesso tal erva, alguns pacientes:

[...] desenvolveram xantopsia, uma doença que alterava a percepção das cores de quem foi afetado por ela. Eles tendiam a ver objetos com tonalidade amarelada. Nessa perspectiva, Van Gogh via o mundo através de um filtro amarelo causado pelo remédio que consumia. E assim o pintor transferiu apenas os tons que observou para as pinturas. (GONZÁLEZ, 2020)

Sendo assim, o amor de Van Gogh pela cor amarela, atribuído de forma romântica em certos livros, está atrelado à sua doença mental e à tentativa de alívio de todas as angústias que as crises lhe proporcionaram.

Para finalizar tal leitura filmica, utilizamos o ponto de vista sintomático, o que reflete nos demais pontos, desembocando em uma visão completa e crítica diante do frame analisado. Deste modo, podemos pensar que a fuga de Van Gogh, que faz referência ao pictórico,

está ligada intimamente com suas questões psicológicas. O uso da erva em excesso aplicou uma lente amarela sobre o mundo que ele via. Suas concepções, diante de uma crise de ansiedade, que já se modificaram naturalmente, passam a sofrer uma interferência a mais. Ele não foge apenas do mundo que o cerca, mas também dele mesmo. Desta forma, a câmera que fica estática, apresentando uma visão do personagem, não denota a um segundo integrante de tal cena, mas o próprio Van Gogh, que vê sua vida passar pela frente e, ao mesmo tempo, é segurado pelas amarras mentais causadas pelos transtornos psicológicos que o envolvem. Não é uma visão de outrem sobre ele, mas dele mesmo sobre si. Ele se percebe diante do mundo como um integrante do espaço; contudo, com mente e corpo em lugares diferentes no mesmo momento.

Van Gogh não foi apenas um pintor dos girassóis. Van Gogh foi um apaixonado pela cor. Um apreciador da Arte. E, acima de tudo, um amante da vida. Em sua jornada, tentou registrar e capturar as essências do momento. Vivia tão intensamente que foi considerado louco.

Além do foco nas memórias e sensações do pintor, a obra proporciona uma experiência estética singular, com o uso de câmeras subjetivas e objetivas, transpassando ao espectador os sentimentos retratados. Seus delírios religiosos são registrados como uma voz interna — seus pensamentos. Toda a obra cinematográfica é agraciada pela paleta de cores de Van Gogh, transpondo do azul ao amarelo em suas observações acerca do mundo ou em suas crises de ansiedade. Deste modo, o espectador conecta-se com os sentimentos do personagem, criando um vínculo afetivo com este, entrando em uma catarse emocional frame a frame.

Outro aspecto relevante são os ângulos e posições da câmera, que possibilitam ao espectador fazer referências às pinturas e desenhos do artista incompreendido, evidenciando a poética por trás de cada pincelada e traço.

O filme mostra momentos como sua briga com o amigo Gauguin, o dia em que cortou sua orelha, sua internação e, ainda, o fatídico acidente que levou à sua morte. Este último fato aparece no filme de forma confusa — como na história real, não sabemos se ele atirou em si mesmo ou ainda levou o tiro por outrem. A obra cinematográfica aborda, de maneira brilhante, uma conturbação do que aconteceu, sem deixar explícito ao espectador qual ação foi a verdadeira. Deixando no imaginário a triste perda desse grande artista.

Estudar Van Gogh não pode se resumir a falar de sua tinta sobre a tela ou de sua técnica. Deve-se abordar sua particularidade e sua peculiaridade no mundo da Arte, com sua pincelada única. É falar desse acontecimento. Ao propormos um estudo pautado em um cinebiográfico, possibilitamos aos estudantes sentirem um pouco dessa intensidade do artista. Mesmo sendo claro que toda narrativa cinematográfica, seja ela de qual gênero for, não é a realidade, é uma forma de romantizar a Arte de modo próximo à verdade, como apresenta Martin (2013, p. 24):

Escolhida, composta, a realidade que aparece então na imagem é o resultado de uma percepção subjetiva, a do diretor. O cinema nos oferece uma imagem artística da realidade, ou seja, se refletirmos bem, totalmente não realista (veja-se o papel dos primeiros planos e da música, por exemplo) e reconstruída em função daquilo que o diretor pretende exprimir, sensorial e intelectualmente.

O filme *No Portal da Eternidade (At Eternity's Gate, 2018)* não mostra a verdade absoluta da vida de Van Gogh, mas nos faz mergulhar na mente desse gênio e fantasiar seu êxtase pela cor. Pode não ser a verdade, mas é a doce mentira que encanta os amantes de Van Gogh,

conduzindo-os a viver uma experiência estética. Sendo que tudo é parte de uma escolha: desde o fato filmado, a forma e a percepção sobre tal ação. O Cinema é a criação pela visão de alguém. "A imagem fílmica proporciona, portanto, uma reprodução do real cujo realismo aparente é, na verdade, dinamizado pela visão artística do diretor." (Martin, 2013, p. 25).

Com tal filme, é possível instruir nosso estudante para a leitura cinematográfica, pois a obra é rica em movimentos, ângulos e transições de câmera. Ainda, graças à cor presente neste audiovisual, o professor tem recursos suficientes para tratar apenas sobre a paleta do holandês. As possibilidades de se aprofundar nesse filme são inúmeras, abrindo janelas para outras versões de um mesmo tema. Não obstante, é possível trabalhar o contexto da época através da narrativa. Bem como, e para nós, na presente pesquisa, o mais importante: relacionar a Pintura de Van Gogh com o filme *No Portal da Eternidade (At Eternity's Gate, 2018)*.

Relacionar tais linguagens distintas permite ao docente encontrar-se em um acesso ao aluno de modo sensível. Ainda, consegue extrair, através de uma leitura de imagem, uma compreensão visual mais ampla do estudante, levando a uma busca mais crítica ao uso das imagens. A metodologia de análise fílmica adotada se apoia na abordagem dos pontos de vista propostos por Suárez (2004), que contempla o objetivo, o subjetivo, o referencial e o sintomático como formas de leitura estética e simbólica dos frames, promovendo o pensamento crítico e visual.

Se os meios tecnológicos nos permitem novos recursos, cabe ao professor se atualizar e buscar promover uma educação mais inovadora. Contudo, não significa que se deve ignorar o passado, pois é graças a ele que podemos estudar o futuro. Nós nunca estamos no presente, pois o presente é sempre fugidio. O passado e o futuro, por mais distantes que sejam, são os mais fixos, sólidos o suficiente, os mais seguros, pois vivemos a todo momento em busca de algo que já passou ou de que ainda não chegou. O passado nunca morreu e nunca irá morrer, pois ele é apenas um ponto a ser revisitado. Cabe ao professor procurar novas possibilidades de ensinar para uma compreensão crítica do cinema e da Arte, visando transformação humana e social, sempre e cada vez de um ponto de vista crítico, pois acredita-se que o cinema já é transformador e sob a mediação crítica, mais e mais a formação será consciente e intencionalmente crítica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infere-se, portanto, que por meio de um alfabetismo visual é possível compreender com mais precisão a relação entre as imagens e seus significados, além de promover o diálogo entre linguagens distintas, aproximando-as do universo audiovisual.

A escolha pelo filme *No Portal da Eternidade (2018)* justifica-se por sua natureza cinebiográfica contemporânea, aliada a uma narrativa sensível e poética, que se vale de recursos cinematográficos para aproximar o espectador da paleta de cores e das memórias do pintor dos girassóis. A obra captura, de forma singular, reminiscências de criações memoráveis de Van Gogh, tornando-se uma fonte rica de informações tanto sobre sua trajetória pessoal quanto profissional.

Em síntese, este trabalho, fundamentado em referencial teórico pertinente, propõe uma abordagem didática que articula linguagens artísticas distintas — o Cinema e a Pintura — como forma de ampliar as possibilidades pedagógicas. Para isso, é essencial que o docen-

te desenvolva uma percepção mais apurada, uma vez que ele será o mediador do ingresso do cinema no contexto educacional. Além disso, é fundamental compreender a importância do uso do Cinema de forma crítica e consciente, não apenas como instrumento de contemplação, mas como linguagem artística autônoma e potente.

4. REFERÊNCIAS

COSTELLA, Antonio Fernando. **Para apreciar a arte: roteiro didático**. 4. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

DICIONÁRIO, Priberam. **Cinebiografia**. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/cinebiografia>>. Acesso em: 17 de jun. 2022.

DUARTE, R. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ETERNIDADE, No portal da. Direção: Julian Schnabel e Oscar Isaac: Riverstone Pictures e SPK Pictures, 2018. 1 vídeo (1h42min). Drama.

FRESQUET, A. **Cinema e Educação: A lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas**. Rio de Janeiro: Universo, 2015.

GONZÁLEZ, R. R. **Por que Van Gogh usava tanto amarelo em suas pinturas, segundo a ciência**. Disponível em: <[MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 2013.](https://www.bbc.com/portuguese/internacional-54948162-#:~:text=A%20indiscut%C3%ADvel%20prefer%C3%A2ncia%20do%20pintor,para%20tratar%20crises%20man%C3%ADaco%2Ddepressivas.>>. Acesso em: 23 de ago. 2022.</p></div><div data-bbox=)

SUAREZ, A. R. **Educação, Cinema e Linguagem cinematográfica: Entrecruzamentos para uma metodologia de leitura fílmica crítica na formação inicial de professores de Artes Visuais**. 2018. Tese. Doutorado.

SUAREZ, A. R.; NUNES, A. L. R. **Arte e Cinema: intertextualidades entre a pintura de Francis Bacon e o filme Love Is the Devil**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2018. E-book.

VIEIRA, H. D.; NETO, J. H. D. **O Cinema Através das Lentes do Materialismo Histórico Dialético Como Instrumento de Formação Escolar**. Revista Realize. 2021.



VOZES PARA ALÉM DA RAZÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE EDUCAÇÃO (DO) SENSÍVEL EM ARTE

VOICES BEYOND REASON: A LITERATURE REVIEW ON SENSIBLE EDUCATION IN ART

Daiane Solange Stoeberl da Cunha¹

Lylian Carolyne Novak²

Valéria Pedroso dos Santos³

Resumo: Este texto apresenta uma breve revisão de literatura sobre os conceitos adotados no contexto educacional que se utilizam destas terminologias relacionadas ao “sensível”. Esta pesquisa parte da necessidade de conhecer e refletir sobre ensino de Arte que vai além da razão, ou que considera a importância das experiências sensíveis em detrimento do ensino tecnicista e conteudista. As fontes da pesquisa foram: Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, Portal de Periódicos do Capes, Oasisbr e Scielo. Os resultados da pesquisa demonstraram que os termos nos textos acadêmicos apresentam discussões atuais e diálogos a respeito desta abordagem, e, em muitos casos, que necessitam de uma revisão conceitual.

Palavras-chave: Educação sensível; Ensino da Arte; Práticas Pedagógicas.

Abstract: This article presents a brief literature review on the concepts adopted in the educational context that uses these terminologies related to the “sensible”. This research is based on the need to know and reflect on the Art teaching that goes beyond reason, or that considers the

¹ Docente da Licenciatura em Arte e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Centro-Oeste- Unicentro. Pesquisadora na área de Arte e Ensino de Arte com pesquisas, publicações e orientações de pesquisas sobre as temáticas: Artes Integradas; Formação de professores de Arte; Metodologias de Ensino; Educação Musical. Email: daianes@unicentro.br.

² Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO, na Linha de Pesquisa 2: Educação, Cultura e Diversidade. Graduada em Arte pela mesma instituição. Pesquisa formação docente pela educação sensível, com ênfase em práticas pedagógicas inclusivas, avaliação sensível e políticas educacionais. Email: lyliannovak@gmail.com.

³ Mestranda em Educação pela UNICENTRO, na Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade. Possui graduação em Arte pela mesma instituição. Pesquisa a condição da sinestesia em conjunto a abordagem da Educação Sensível. Email: valeriapedrosoarte@gmail.com

importance of sensible experiences to the detriment of technical and content-based education. The research sources were: Google Scholar, Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations - BDTD, Capes Periodicals Portal, Oasisbr and Scielo. The results of the research demonstrated that the terms in the academic texts present current discussions and dialogues regarding this approach, and, in many cases, that they require a conceptual review. Keywords: Sensible Education; Art Teaching; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

Ao pensarmos em educação e nas abordagens que se mostram eficazes nos processos educativos, é quase inevitável que surja, de forma intrínseca, a referência a uma educação de base tradicional, profundamente marcada por práticas tecnicistas e centrada no desenvolvimento cognitivo. Essa forma de pensar e praticar o ensino historicamente enraizada nas estruturas escolares e acadêmicas - inclusive nas licenciaturas e - privilegiou, por muito tempo, a transmissão de conteúdos de maneira hierarquizada, com a supervalorização das técnicas e procedimentos manuais e desvinculada das experiências sensíveis e da subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Ao observarmos nossas trajetórias escolares verificamos que as abordagens, metodologias de ensino, didáticas adotadas em grande parte das aulas na Educação Básica são fundamentadas em posturas tradicionais de ensino que são tecnicistas, voltadas para o conhecimento inteligível, memorizações abstratas de informações desconectadas e que valorizam a transmissão passiva do conhecimento por parte do professor ao aluno. Estas práticas ainda persistem, muitas vezes de forma natural e padronizada, sendo tomadas como o modo "correto" ou "mais eficiente" de ensinar.

Até agora eu o ensinei a marchar. É isto que se ensina nas escolas. Caminhar com passos firmes. Não saltar nunca sobre o vazio. Nada dizer que não esteja construído sobre sólidos fundamentos. Mas, com o aprendizado do rigor, você desaprendeu o fascínio do ousar. E até desaprendeu mesmo a arte de falar. Na Idade Média (e como a criticamos!), os pensadores só se atreviam a falar se solidamente apoiados nas autoridades. Continuamos a fazer o mesmo, embora os textos sagrados sejam outros. Também as escolas e as universidades têm os seus papas, seus dogmas, suas ortodoxias. O segredo do sucesso na carreira acadêmica? Jogar bem a boca de forno, aprender a fazer tudo o que seu mestre mandar [...] (Alves, 2023, p. 35).

Contudo, ao longo das últimas décadas, surgiram vozes que questionam essa forma de lecionar, propondo alternativas mais sensíveis, humanas e dialógicas de se pensar a educação. Autores como José Carlos Libâneo (2017), Duarte Jr. (2004; 2010), Rubem Alves (2023) e Paulo Freire (1996), são figuras entre aqueles que romperam com a lógica puramente instrumental do ensino, apontando a necessidade de se considerar o aluno como sujeito integral, composto de sentimentos, histórias e desejos.

Duarte Jr. (2004) contribui com críticas às pedagogias que reduzem o ensino à eficiência técnica, reivindicando a centralidade da formação humana e da construção do conhecimento a partir da realidade vivida. Já Rubem Alves (2023), com sua linguagem poética e sensível, nos convida a repensar o ato de ensinar como um exercício de escuta, afeto e encantamento, contrapondo-se radicalmente à rigidez da escola tradicional. A educação sensí-

vel parte do princípio de que o processo educativo não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve aspectos emocionais, sociais e existenciais. Sob essa perspectiva, Paulo Freire (1996) propõe uma pedagogia centrada no diálogo, na escuta e na problematização do mundo. Para o autor, o educador deve assumir uma postura de abertura e respeito à autonomia do educando, reconhecendo-o como sujeito histórico capaz de refletir criticamente sobre sua realidade.

Essas perspectivas nos ajudam a compreender que educar de forma realmente eficaz não pode ser somente aquela que "funciona" dentro de parâmetros normativos e produtivistas, mas sim aquela que transforma, que desperta o pensamento crítico, que toca e é tocada pelos sujeitos que a vivenciam.

[...] O saber tem relação direta com a vida; é pois, encharcado de dores, alegrias, frustrações, expectativas e angústias, e, por esta razão, o que se ensina é diferente do que se aprende! [...] Já teremos feito a diferença se não permitimos que nossos alunos renunciem às possibilidades de navegar pelo fascinante mar do desconhecido objetivando desvendá-lo (Vogel, 2020, p. 25, 26).

A educação sensível representa uma possibilidade concreta de ressignificar as práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais humanizador, inclusivo e transformador. Ao valorizar o afeto, a escuta, o diálogo e a experiência, ela contribui para a formação integral dos sujeitos e para a construção de relações mais éticas no espaço escolar, estes e tantos outros autores evidenciam que educar é, antes de tudo, um ato profundamente humano e político, que exige sensibilidade, compromisso e esperança.

Levando em conta o ensino de Arte, este que se configura nosso objeto de estudo, partimos do ponto de que a arte pode ser compreendida de diversas formas, contudo compreende-se-a para este estudo, como objeto constituído da organização de ideias em torno do modo em que o sujeito se entende no mundo. É resultado da reflexão crítica do ser e estar no mundo. Ou seja, quando danço o amor, não danço o sentimento puro, mas sim a minha relação com ele, o modo com que entendo este sentimento, ou seja, minha visão de mundo, a experiência sobre e com ele.

Considera-se que o ensino de Arte é muito mais do que ensinar somente a desenhar, compor, dançar ou pintar, o ensino de Arte trata-se de algo essencial para a formação da comunicação e expressão, principalmente na infância e adolescência, exercitando a criatividade e sociabilidade do sujeito, reverberando em um exercício de autoconhecimento, pensamento crítico, percepção e criação livre. "A arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo (Ferraz e Fusari, 1999, p. 16)".

A fim de dialogar as nossas reflexões e dos autores precursores acerca da temática, numa busca ainda mais profunda de novos autores que interagem com diversos pontos de vista do que diz respeito ao ensino sensível, buscamos caminhos metodológicos de revisão bibliográfica, buscando conhecer e compreender melhor o estado do conhecimento relacionado a educação sensível e ensino da arte.

Esta pesquisa apresenta uma revisão bibliográfica integrativa, que combina a revisão narrativa e sistemática, e através desta metodologia visa o levantamento de pesquisas que abordam a temática da Educação (do) sensível, para que possamos realizar um estado da arte deste conceito e compreender se a sua utilização está de acordo com a sua proposta

inicial. Neste sentido, a Universidade Estadual Paulista (UNESP) nos esclarece a definição de tal método de revisão:

O método de revisão integrativa permite a combinação de dados da literatura empírica e teórica que podem ser direcionados à definição de conceitos, identificação de lacunas nas áreas de estudos, revisão de teorias e análise metodológica dos estudos sobre um determinado tópico (UNESP, 2015).

Para a realização desta pesquisa foram investigados os bancos de dados acadêmicos Google Acadêmico, Portal do Capes, Scielo e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que tratam-se de sites que aglomeram e categorizam diversas pesquisas de revistas, anais, teses, dissertações, dentre outros tipos de textos científicos. Para nossa pesquisa utilizamos as seguintes palavras-chave: “Educação dos sentidos”, “Educação Sensível”, “Saber sensível” e “Ensino Sensível”. Para nossa análise, buscamos estes termos nos sites deste bancos de dados com o foco em textos que obtinham esses termos em seu título, resumo, palavras-chave. Após este processo, selecionamos textos que somam na discussão da educação sensível no contexto contemporâneo, evidenciando sua potencialidade e elucidando a sua conceitualização na academia.

O QUE DIZEM OS PESQUISADORES?

Realizamos a busca da revisão de literatura em diferentes páginas na internet que apresentam banco de dados referentes à pesquisas acadêmicas de dissertações, teses e publicações de artigos em revistas e em sites de estudos formais. Esta coleta de dados limitou-se conforme a disponibilidade de ferramentas de pesquisa, isto é, conforme os sites disponibilizaram a busca avançada dos termos em seu título, resumo e palavras-chave, sendo que, em muitos deles, tal opção não existe o que leva a um resultado que apresenta um vasto número de pesquisas científicas que citam os termos em seu corpo textual. Contudo, para esta revisão, intenciona-se apresentar os números dos resultados encontrados, mas também criar um banco de literatura a ser examinado para permitir demonstrar a reflexão acerca do estado da arte da Educação (do) sensível no contexto acadêmico contemporâneo. Para tanto, seguimos primeiramente com os resultados quantitativos.

No site acadêmico Scielo, foram encontrados 113 textos que atendiam às buscas das palavras-chave “Educação sensível”, nenhum com este termo em seu título; 57 textos que atendiam a palavra-chave “Educação dos sentidos” e dois textos que continham o termo em seu título; 17 textos que atendiam a palavra-chave “Saber sensível” e nenhum texto que continha o termo em seu título e 66 textos que atendiam a palavra-chave “Ensino sensível” em todos os índices e 1 texto que atendia o termo em seu título. Os textos do Scielo continham temas desde: corporalidade, formação docente, pesquisas relacionadas às ciências da saúde, e discussões a respeito da sensibilidade como prática de afetividade. Dos resultados levantados, não os utilizamos para a discussão deste texto.

No Portal de Periódicos do Capes, encontramos resultados respectivamente: “Educação dos sentidos” obteve 56 resultados totais e 21 resultados que apresentam a palavra-chave em seu título; “Educação sensível” obteve 38 resultados totais e 14 resultados que apresentam a palavra-chave em seu título; “Saber sensível” obteve 33 resultados totais e 9 resultados

que apresentam a palavra-chave em seu título; “Ensino sensível” não apresentou resultados. Dos resultados obtidos, percebemos temáticas como: Educação ambiental, educação física, artes cênicas e formação docente. Escolhemos três textos que apresentam os conceitos da Educação Sensível e somam para a discussão desta revisão, sendo eles: Silva, Botti e Rogoni (2014); Favacho e Fares (2024) e Silva e Oliveira (2016).

No banco de dados Oasisbr, um portal de textos científicos de livre acesso do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), encontramos respectivamente: a palavra-chave “Educação sensível” obteve 131 resultados do termo em seu título e 123 no assunto do texto; a palavra-chave “Saber sensível” obteve 25 resultados do termo no assunto do texto e 23 em seu título; a palavra chave “Educação dos sentidos” obteve 1.347 resultados do termo no título do texto e 712 no assunto do texto; a palavra-chave “Ensino Sensível” obteve 60 resultados do termo em seu título e 25 no assunto textual. No Oasisbr obtivemos diversos resultados que abordam temáticas parecidas quanto aos outros banco de dados, as temáticas variam de estudos no campo das ciências da natureza, ciências humanas e artes. Dos resultados obtidos utilizamos um texto para a análise deste artigo, de Araújo (2009). Muitos dos textos apresentados neste site estavam com o link desatualizado, o que desfavorece a busca neste banco de dados.

Em uma das buscas feitas na extensão do google. Google acadêmico⁴, utilizando os termos já descritos neste escrito, foram encontrados 143.00 resultados, buscando delimitar melhor a pesquisa utilizamos os filtros (desde 2024, pesquisas e páginas em português, artigos de revisão e ordenou-se os resultados por relevância) disponibilizados pelo próprio site, foram alcançados 187 resultados, dos quais nenhum apresentou resultados positivos, ou seja que compactuam com a temática, os demais textos não abordam a temática e/ou não abordam de forma “correta” em seu título ou o corpo do resumo do texto.

Buscou-se também resultados na BDTD, utilizando as palavras-chave, foram encontrados 139 resultados, para delimitar melhor a pesquisa utilizou-se os filtros, que apresentam somente textos em português e textos escritos/publicados entre 2023 e 2025, reduzindo-os a 24 trabalhos, dos quais selecionamos apenas os que dizem respeito às áreas do ensino de arte a fim de delimitar melhor a pesquisa, resultando em 2 trabalhos.

As buscas foram realizadas entre os meses de Abril e Maio de 2025. É importante ressaltar que na maioria dos sites a busca não atende as palavras de forma respectiva, isto é em sequência, e apresenta resultados que aparecem as palavras de modo geral, em ordem ou não, o que influencia diretamente para uma pesquisa de boa qualidade e que necessita de termos exatos. Ademais, alguns sites possuem textos que não continham link ou não estavam atualizados, sendo incapaz de direcionar o endereço virtual do texto.

As análises qualitativas dos referenciais encontrados serão apresentadas com detalhamento em futuras publicações, neste momento, nos determos em apresentar uma primeira análise com reflexões iniciais sobre o aporte teórico.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Ao realizar o levantamento de dados para esta revisão de literatura, identificamos que há uma problemática quanto ao uso da terminologia “Sensível”, ora faremos uma revisão etimológica para elucidar a compreensão do conceito. A palavra sensível, em português, de-

⁴ O Google acadêmico ou Google Scholar é uma ferramenta de pesquisa Google utilizada para procurar artigos científicos, teses, resumos, monografias, livros e outros materiais acadêmicos.

riva de Sensus, estruturada durante a Grécia arcaica, que é compreendida pela sensação corporal, esclarecida por Araújo (2009, p. 201): “Sensus emerge dos horizontes do sensório, dos perceptos sensíveis, do senso intuitivo, em suas expressões pregnantes, se expande e se prolonga nos sentidos do imaginário, da consciência compreensiva, da Razão-Sentido”. Portanto, sensível é constituído a priori como oposição da racionalidade, ou ainda um outro tipo de razão que difere-se da lógica. Na conceitualização da Educação (do) sensível, Duarte Jr. (2010, p. 14) nos introduz a esta dualidade:

[...] o saber sensível e o conhecimento inteligível. O primeiro, sensível, é aquele erigido pelo nosso corpo por meio das relações harmoniosamente inteligentes que mantém com as coisas do mundo, estabelecendo como estesia o mais fundamental dos saberes humanos.

Já o segundo, inteligível, diz respeito às abstrações, às representações conceituais que fazemos da realidade, as quais nos capacitam ao pensamento e fazer de nós essa forma de vida distinta de todas as outras do planeta.

O sensível diz respeito a todo o saber que é apreendido pelo nosso corpo, a chamada estesia que significa a capacidade de sentir, perceber e sensibilizar com o que nos rodeia. Portanto, a Educação sensível em sua primeira proposição defende a ideia de que o corpo também aprende, e também possui saberes. Em nossa análise, diversos dos textos abordaram a temática da educação sensível, embora muitos não detalham o conceito e suas especificidades, tornando o termo apenas uma palavra-chave dentro do corpo textual. Nós acreditamos que é imprescindível a explicação desta abordagem de ensino, visto que trata-se de uma teoria elaborada por um professor brasileiro com grande importância no contexto educacional.

Conforme Duarte Jr. nos apresenta esta concepção de educação, podemos relacionar a uma perspectiva educacional acolhedora e afetiva resultante desta relação entre os sentidos, sensações e emoções, porém tal ideia, da afetividade é interpretada no senso comum como o sensível. Nesta discussão, a palavra-chave “Educação dos sentidos” elucida este possível desentendimento, pois os termos são mais objetivos na finalidade que se propõe. Entretanto, é importante destacar que este termo não trata-se de uma abordagem conceitualizada e estabelecida como a Educação Sensível, e, de modo geral, ambas dizem respeito do mesmo tipo de saber, de uma mesma concepção da educação.

A Educação dos Sentidos faz parte do processo pedagógico da Educação Sensível, e compõe uma tarefa muito importante para a valorização dos saberes corporais, para compreender melhor esta relação citamos um texto que encontramos em nosso levantamento: “Entender a educação dos sentidos está diretamente ligado em compreender e se envolver no universo dos sujeitos e as relações que eles estabelecem com o meio em que estão inseridos. Esta relação sensível com o mundo acontece por meio dos sentidos.” (Silva, Botti e Rogonni, 2014, p. 127).

A Educação Sensível possibilita diversas discussões e práticas pedagógicas, pois prioriza um outro tipo de saber, tão negligenciado na educação atual. É possível fazer um parâmetro de suas contribuições para uma nova concepção de ensino, neste sentido Silva e Oliveira (2016, p. 789) salientam: “A educação, enquanto vivência estética, passa pela arte de experimentar outras formas de vida e de produção de outros sentidos e significados, para além

dos já conhecidos e pertencentes ao seu trajeto de vida”. Tal como abrange rupturas com o que é tradicional, considerado como o conhecimento principal, e resgata saberes negados pela história. A pesquisa de Favacho e Fares (2024) contribui para novos olhares acerca desta questão, trazendo à tona a decolonialidade e a importância da diversidade na educação:

É desse modo que a educação sensível sob os pressupostos de uma diversidade poética, afina-se às propostas de educação intercultural, quando a interculturalidade se apresenta como importante desafio da colonialidade (Favacho e Fares, 2024, p. 161).

Segundo Francez (2024), a relação estética de crianças com obras de arte, demonstra que as experiências sensíveis mediadas com escuta e respeito possibilitam reflexões singulares e fortalecem a autonomia. Nesse sentido o ensino da arte, deixa de ser somente transmissor de conteúdos visuais e se torna espaço de expressão, escuta e criação. A relação entre arte, sensibilidade e a educação estética na contemporaneidade vem sendo discutida a partir de referenciais teóricos e experiências formativas. Em um ambiente social marcado pelo bombardeio de estímulos visuais, a imagem se constitui como elemento central na mediação entre, sujeito e mundo, neste contexto as imagens publicitárias ganham cada vez mais destaque enquanto objeto cultural, munido de um forte apelo estético e simbólico, capaz de ativar a imaginação e provocar experiências subjetivas dos sujeitos, revelando a necessidade de uma percepção mais sensível, que vá além de uma simples decodificação visual, neste caso pensar e sentir as imagens se torna um exercício necessário diante da avalanche visual e consumista que permeia o mundo contemporâneo, o ensino de arte assume assim um papel estratégico que provoca uma mudança no modo em que os alunos veem e percebem as imagens que os cercam.

Ademais, os termos “Saber sensível” e “Ensino sensível” foram os que menos apresentaram resultados gerais, acreditamos por serem termos mais específicos e não comumente usados. De modo geral, a maioria dos artigos atendem ou dialogam com a proposta da abordagem, embora alguns textos apresentam as palavras-chave mas não a citam ou discorrem no corpo textual, o que implica uma necessidade didática da utilização dos termos. A contribuição dos textos analisados se dá pelos diálogos e discussões a respeito do contexto atual da educação, promovendo debates importantes, e que para isso é preciso rigor científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto buscamos elucidar as questões acerca da educação sensível e suas contribuições para o ensino de Arte e em geral. Em nosso levantamento de dados pudemos constatar que esta terminologia pode ser confundida quando analisada superficialmente, entretanto, o interessante desta abordagem é a possibilidade de discussões e ramificações que podem surgir, proporcionando novos olhares para a educação e abrindo caminhos de ensino-aprendizagem. A problemática aqui encontrada está na construção epistemológica desta abordagem pedagógica. Portanto, nos leva a pensar na necessidade de se efetivar de fato, uma reflexão mais aprofundada sobre estes conceitos atrelados às práticas desenvolvidas que se dizem fundamentadas em uma proposta não-tecnista, não-mecanicista, não-impositiva. Assim, esta pesquisa aponta para a lacuna existente nas pesquisas sobre metodologias de ensino de Arte, transgressoras das abordagens tradicionais, que necessitam de

aporte teórico detalhado em suas propostas e coerência com os conceitos abordados.

A questão do sensível engloba vários fatores, e pode ser associada a uma educação que promove a afetividade, criação, imaginação, etc., para tanto, precisamos nos atentar para sua proposta inicial, o saber sensível, o educar dos sentidos. A abordagem da Educação Sensível elaborada por Duarte Jr. (2004) está pautada nos conhecimentos dos sentidos, nos saberes do corpo e suas memórias, influentes em toda vida de um indivíduo, esta concepção trata-se de uma abordagem estabelecida, com propostas e discussões científicas que devem ser reconhecidas para além de uma conjunção de palavras. Por fim podemos considerar que para que possamos pensar em uma educação empática iniciamos com a preocupação do sensível, a percepção dos sentidos e a compreensão das emoções, para assim, a partir desta abordagem educacional, podermos caminhar para um ensino humanizado, afetivo e acolhedor, tão necessário no contexto atual da educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Por uma educação sensível [recurso eletrônico]. Organização de Raquel Alves. Jandira, SP: Principis, 1 recurso online (128 p.). ePUB. 2023.

ARAÚJO, Miguel A. L. Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar. Educação em Revista: Belo Horizonte. v.25. n.02. p.199-222. Ago. 2009.

DUARTE Jr., João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Criar Edições, 3 ed., Curitiba-PR, 2004.

_____. A montanha e o videogame: Escritos sobre educação. Editora Papyrus, 2010.

FAVACHO, Dia Ermínia da Paixão. FARES, Josebel Akel. Educação sensível frente à colonialidade do saber: poesia, memória e resistência. Arterias, Belém. v. 10, p. 156-164, 2024.

FRANCEZ, Letícia. Imperativo reverso: por uma abordagem sensível-dialógica das imagens publicitárias no ensino das artes visuais / Letícia Francez. - 2024.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. Metodologia do Ensino de Arte: Fundamentos e Proposições. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 1999.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Cristiane Rezende; BOTTI, Marise; ROGONNI, Ana Carolina Cappelini. A educação dos sentidos e os saberes da experiência: relações e desafios para a formação de professores de educação física. Conexões, Campinas, SP, v. 12, n. 2, p. 114–131, 2014. DOI: 10.20396/conex.v12i2.2172. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/2172>. Acesso em: 5 maio. 2025.

SILVA, Monique de. OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. Ensaio em defesa da leveza, do sensível e da sensibilidade na pesquisa em educação. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 30, n. 60, p. 775–798, 2016. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v30n60a2016-p775a798. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/27287>. Acesso em: 5 maio. 2025.

UNESP. Tipos de Revisão de Literatura. Biblioteca Prof. Paulo de Carvalho Mattos. UNESP: Faculdade

de Ciências Agrônômicas (FCA). 2015.

VOGEL, Acedriana Vicente. Bananeira Não da Pera: e outras crônicas sobre educação. Ed 1. Curitiba. Editora Piá, 2020.



Museus e plataformas virtuais: uma análise a partir da região Nordeste

Isabella Nazário Rocha¹

Amanda Rocha Rodrigues²

Janedálva Pontes Gondim³

Resumo: O presente artigo é fruto das primeiras análises da pesquisa de iniciação científica cujo objetivo consiste em investigar as potencialidades estéticas e educativas da Arte Contemporânea, em especial a partir das plataformas e dispositivos criados por museus ou espaços expositivos localizados na região Nordeste. A pesquisa de caráter exploratório com abordagem qualitativa (Gil, 2008; Bauer e Gaskel, 2002) considerou que não há até o momento uma sistematização dos dados referentes ao objeto estudado no campo das Artes Visuais. A partir dos resultados preliminares desta pesquisa identificamos que as condições do uso de plataformas virtuais pelos museus do Nordeste ainda é algo muito insipiente necessitando de políticas públicas para este fim. Esperamos com estas análises contribuir com o acervo de dados da pesquisa nacional/internacional sobre o potencial artístico e educativo das plataformas virtuais na democratização do acesso à arte do Edital MCTI/CNPQ n.14/2023.

Palavras-chave: Museus virtuais; Tecnologias; Região Nordeste

INTRODUÇÃO

A pesquisa de iniciação científica integra as ações investigativas do projeto aprovado pelo Edital MCTI/CNPQ n.14/2023 intitulado Espaços expositivos de arte contemporânea, diálogos com ambientes virtuais de formação (Etapa Internacional) de duração de três anos (2023-2026) e do qual uma das autoras faz parte.

O projeto conta com apoio da rede Observatório no âmbito do Ensino de arte e reúne 12

¹ Estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Bolsista de Iniciação Científica/ Edital Cnpq 07-2024.

² Estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Voluntária de Iniciação Científica Edital Cnpq 07-2024.

³ Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco/UFPE. Professora Associada da Universidade Federal do Vale do São Francisco/Univasf. E-mail: <http://lattes.cnpq.br/1067089791136596>. Orcid:<https://orcid.org/0000-0002-8363-1670>

instituições no Brasil e na Argentina. Conta também com apoio da Rede Visível que reúne pesquisadores do Brasil, Espanha, Portugal e América Latina e a LAIFOPA que reúne pesquisadores da América do Sul. O projeto aprovado tem como foco a formação de professores de artes no âmbito das tecnologias, em especial com plataformas de aprendizagem e dispositivos criados por artistas e espaços expositivos de arte contemporânea.

Particularmente, para este projeto de iniciação científica, primeiramente, iniciamos a pesquisa mapeando os espaços de cultura existente na Região Nordeste (QUADRO 1) e depois sistematizamos as informações direcionadas aos espaços expositivos de Artes Visuais, mas especificamente, os museus. Por fim, a categorização das respectivas plataformas disponibilizadas por esses espaços/museus no intuito de analisar as condições estéticas e educativas destas plataformas como acervo para a formação de professores de Artes Visuais.

A seguir apresentaremos as análises preliminares deste estudo.

OS ESPAÇOS DE ARTE NA REGIÃO NORDESTE E O USO DAS TECNOLOGIAS

Considerando que a pandemia do SARS-CoV-2, alterou significativamente a dinâmica social inclusive afetando a produção e a circulação da arte contemporânea nos espaços expositivos que vem a cada ano intensificando o uso de plataformas virtuais como recurso comunicacional de democratização da arte.

Vimos também, na cena artística contemporânea, nas últimas décadas, os artistas explorando as potencialidades poéticas e estéticas oriundas do estudo das diversas tecnologias na produção artística, cuja temporalidade se estabelece no acontecimento da presença, participativa, interativa e imersiva, para um espectador ativo. Essa interação colabora tanto na discussão e entendimento conceitual que as obras suscitam para a Arte Contemporânea, sua teoria e crítica, como possibilitam a discussão de distintas estratégias curatoriais, formalizadas e ou experimentais a partir da ideia de “exposição como um meio de comunicação” (BLANCO, 2009).

Nessa direção, os espaços expositivos vêm dispondo de plataformas virtuais para ampliar o alcance do acesso às artes a grande população. Sobre essa questão Basbaum (2012) analisa este contexto apontando para a espetacularização da arte, em que paradigma dos espaços expositivos muda de acordo com o da arte.

Sendo assim, no decorrer de duzentos anos, os espaços expositivos foram mudando acompanhando as conquistas do campo da arte desde o processo de sua autonomização na condição moderna rompendo com tradições e desenvolvendo um mercado de arte.

Essas mudanças, no final do século XX expandiu-se virtualmente, tanto em termos de imagem, quanto de conceitos, mais precisamente sobre a questão do uso da tecnologia e seus dispositivos nos museus, Bautista apud Mello (2015, p. 2766), pondera que assim como em outras esferas sociais, os seus usos se fazem necessários hoje, no campo da arte e o autor acrescenta que mais importante do que adotar as últimas plataformas tecnológicas para os espaços expositivos é compreender o porquê do seu uso, e como ele efetivamente pode contribuir para um maior acesso e compreensão da arte (Mello, 2015)

Quando falamos de espaços expositivos de arte estamos nos referindo, neste texto à museus, e nesse caso, percebe-se que com a expansão para o espaço digital, o uso dessas plataformas potencializa o acesso às coleções das quais dispõem, conseqüentemente, democratizando o acesso à informação, à história, às artes, logo, à cultura (Pinho Dumbra; Ar-

ruda, 2013, p. 133).

O uso de plataformas virtuais, por serem ferramentas que surgiram a partir do advento da Internet, assim como esta, a utilização de tal recurso ainda é muito recente e, consequentemente, devido ao fato de as novas tecnologias se aprimorarem cada vez mais rápido, o próprio conceito de museu virtual ainda está em construção (Henriques, 2004, p. 8).

Segundo Schweibenz (2004, p. 3) apud Zaganelli et al, (2019) os museus dispostos no contexto cibernético podem ser classificados como museu folheto, museu de conteúdo, museu de aprendizado e museu virtual. O museu de folheto pode ser definido como um site que contém as suas informações básicas acerca, sendo seu objetivo informar o público para que este possa visitar o espaço físico do qual dispõe. Já o museu de conteúdo se refere a um site onde a sua interface é voltado a proporcionar informações detalhadas sobre o acervo disponível para que conheçam de forma online, normalmente em tais sites tal conteúdo não se encontra voltado para leigos.

No que tange ao museu de aprendizado, este, ao contrário do tipo anterior, encontra-se organizado de modo didático e tem como objetivo de instigar o público a aprender mais sobre o conteúdo disposto, além de promover a visita ao ambiente físico. Por fim, o museu virtual tem como ponto principal, não somente fornecer as informações acerca das peças disponíveis no acervo, mas também permitir a interação com outros acervos de outros museus e, assim, criar uma coleção sem contrapartidas no mundo físico.

Diante dessa realidade, nos questionamos se o uso das plataformas virtuais pelos espaços expositivos/museus é suficiente para democratização do acesso às artes ou só fica restrito a um público já iniciado na área? Na Região Nordeste, os espaços expositivos disponibilizam quais plataformas virtuais? Há catálogos virtuais disponibilizados das exposições?

Para responder essas questões, a pesquisa de caráter exploratório com abordagem qualitativa (Gil, 2008; Bauer e Gaskel, 2002) se desenvolveu a partir dos seguintes procedimentos realizados entre novembro de 2024 a março de 2025: 1. Localização, identificação, caracterização e sistematização das características principais as plataformas virtuais de cada espaço expositivo localizado na Região Nordeste; 2. Organização do mapeamento das plataformas virtuais utilizadas pelos espaços expositivos localizadas na região Nordeste, considerando a localização geográfica (capital; região metropolitana; interior); e por fim, os sites e sua análise.

APROXIMAÇÕES COM O CAMPO: PESQUISANDO OS MUSEUS DO NORDESTE

Conforme consta nos objetivos da pesquisa, fomos nos aproximando do campo selecionando os sites governamentais de cada Estado para a realização do mapeamento dos espaços expositivos na Região Nordeste. Contudo, nesta consulta percebemos que o site MuseuBr⁴ concentrava as informações que necessitávamos.

O MuseuBr faz parte do sistema nacional de identificação de museus e é uma plataforma para mapeamento colaborativo, gestão e compartilhamento de informações sobre os museus brasileiros. Nessa plataforma, há o cadastramento dos museus e essas informações podem ser consultadas pela população, logo, decidimos que o site MuseuBr seria nossa principal fonte de pesquisa para o nosso estudo.

⁴ MuseuBr é uma plataforma do Instituto Brasileiro de Museus, criada pela Portaria nº 6, de 9 de janeiro de 2017 e pode ser acessada pelo link <http://museus.cultura.gov.br/>.

A partir da escolha dessa fonte, optamos por pesquisar somente os museus da região Nordeste devido a dispersão das informações em relação aos espaços expositivos. Assim, localizamos os museus e fomos organizando-os, primeiramente, por estados, cidades, caráter da instituição (pública ou privada).

Após essa organização, selecionamos apenas os museus cuja tipologia se encontrava no objeto de estudo, ou seja, aqueles que são destinados à exposição das artes visuais, o que foi sintetizado no quadro a seguir.

QUADRO 1- Mapeamento dos museus no Nordeste

Estado	Cidade	Tipo	Total
Alagoas	Maceió (3) Arapiraca União dos Palmares	pública	5
Bahia	Salvador (12) Nova Viçosa Santo Amaro Feira de Santana Taperoá	pública	16
Ceará	Fortaleza (7) Guaramiranga (2) Aquiraz Juazeiro do Norte Sobral Crato Tejuçuoca	pública	15
Maranhão	São Luís	pública	7
Paraíba	João Pessoa (7) Campina Grande Souza Frei Martinho	pública	10
Pernambuco	Recife (10) Olinda (3) Jaboatão dos Guararapes Caruaru Triunfo Escada	pública	17
Piauí	-	-	-
Rio Grande do Norte	Natal (2) Mossoró Martins São Gonçalo do Amarante	pública	5
Sergipe	-	-	-

Fonte: <http://museus.cultura.gov.br/>

A partir dos resultados preliminares acerca do mapeamento dos museus no Quadro 1, identificamos que existem poucos museus de arte na região Nordeste considerando a população e extensão territorial. Ao todo são 75 museus cadastrados no site MuseuBr, mantidos pelo setor público e localizados em sua maioria em capitais ou grandes centros urbanos metropolitanos. Entre os nove estados nordestinos pesquisados, dois deles sequer possuem museus de arte registrados, a exemplo, dos estados de Sergipe e Piauí.

Outro ponto observado foi de que todos os museus são administrados e financiados

pelo setor público seja municipal, estadual ou federal, o que reforça o papel do Estado na oferta de políticas públicas voltadas à produção e circulação das artes visuais no nosso país e até uma certa dependência. Outro ponto a destacar é que alguns desses espaços são vinculados às universidades federais e a formação de profissionais para atuarem na área.

Considerando o quantitativo da população dos nove estados nordestinos e a dos museus acreditamos que ainda há uma dificuldade de democratização de acesso aos espaços expositivos de Artes Visuais necessitando uma política mais sistemática de formação de públicos o que pode ser amenizado com o uso de plataformas virtuais de modo sistemático.

MUSEUS VISUAIS E SUAS PLATAFORMAS

Após a localização e identificação dos museus nos dedicamos a analisar se esses museus possuem acesso virtual seja do seu espaço ou de seu acervo por meio de catálogos ou outro recurso, como veremos no Quadro 2.

QUADRO 2- Acesso virtual dos museus no Nordeste

Estado	Museus	Acesso virtual pelo site
Alagoas	Museu da Imagem e do Som de Alagoas – MISA	https://www.misa.al.gov.br
	Pinacoteca Universitária da Universidade Federal de Alagoas	https://pinacoteca.ufal.br/institucional/acervo
Bahia	Museu de Arte Moderna da Bahia – MAM	http://www.mam.ba.gov.br
	Museu Udo Knoff de Azulejaria e Cerâmica	Exposição virtual http://virtual.mam.ba.gov.br/utopias_distopias/ https://dimusbahia.wordpress.com/galeria-virtual-dimus-ipac/
Ceará	Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará – MAUC	https://mauc.ufc.br/pt/acervo-colecoes/
Maranhão	Palácio dos Leões	https://acervo.palaciosleoes.ma.gov.br/colecoes/
Paraíba	Pinacoteca da Universidade Federal da Paraíba	http://www.ccta.ufpb.br/pinacoteca/contents/material/colecao-pinacoteca-ufpb
	Museu do Artesanato Paraibano Janete Costa	link do museu: https://pap.pb.gov.br link do tour virtual https://pap.pb.gov.br/museu/tourvirtual/
Pernambuco	Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães - MAMAM	https://artsandculture.google.com/partner/mamam
Rio Grande do Norte	Museu de Arte Sacra de Natal - Rio Grande do Norte	https://www.nataldasantigas.com.br/blog/category/História%20da%20Arte%20Potiguar
	PIM – Pinacoteca e Memorial - Escola Superior de Agricultura de Mossoró/ Universidade Federal Rural do Semi-Árido	https://pim.ufersa.edu.br/acervo/

Fonte: <http://museus.cultura.gov.br/>

Nos estados de Sergipe e Piauí não há museus de artes visuais cadastrados no site MuseusBr como mostrou o Quadro 1, visto que, para terem seus nomes no site, os responsáveis pelo museu precisam se cadastrar manualmente.

Analisando a interface dos sites percebemos que há uma oscilação de qualidade, alguns apresentam uma boa funcionalidade em que há uma facilidade na interatividade para achar o acervo com os catálogos de exposições ou um tour virtual.

Nessa categoria podemos citar como exemplos, a Pinacoteca e Memorial da UFERSA (Mossoró, Rio Grande do Norte) que se destaca por ter uma interface limpa e de clareza ao pesquisar o acervo; o Museu do Artesanato Paraibano Janete Costa (João Pessoa, Paraíba), que tem uma interface bem completa, com informações sobre as obras e prestando serviço ao artesão, além, de indicar os próximos eventos de artesanato no Brasil; e por fim, o Museu de Arte Moderna da Bahia – MAM (Salvador, Bahia), que apresenta um tour virtual pelo museu, mantendo atualizado suas exposições na primeira página.

Em contraposição os outros museus não apresentam uma interface muito convidativa para acessar seu acervo como o Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará - MAUC (Fortaleza, Ceará), que, apesar de ser intuitivo, as letras são pequenas e não há imagens das obras expostas, mas de algumas imagens de exposições já realizadas. Já o Museu Udo Knoff de Azulejaria e Cerâmica (Salvador, Bahia), que possui uma interface muito simples e desatualizada, pois suas últimas exposições exibidas são datadas de 2023, apesar disso, seu ponto forte é possuir uma galeria virtual, com boas fotografias.

Diante do Quadro 2, destacamos a pouca quantidade de plataformas virtuais que possibilitem acessar efetivamente os acervos desses museus em comparação ao total de museus registrados no MuseusBr de cada estado do Nordeste. Qual a possível explicação para essa questão? falta de recursos financeiros e pessoal técnico responsável pelo setor de tecnologia destes museus ou a fragilidade do próprio desenvolvimento do setor cultural.

Outro ponto observado é a importância de museus vinculados às universidades públicas que corroboram com a democratização do acesso à arte ao disponibilizar parte de seus acervos por meio virtual como faz a UFC, UFERSA, UFPB e a UFAL, além de que exercer um papel significativo na formação acadêmica de artistas e professores de Artes a partir de ações de pesquisa e extensão, ampliando também a experiência acadêmica dos universitários.

Conforme o artigo “Acesso Virtual e Digitalização de Acervos em Museus no Nordeste: um levantamento a partir dos dados do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) no período pandêmico em 2020-2021”, de Jennifer Katarina, a falta de atualização dos dados de contato dos museus na plataforma Museusbr - a mesma utilizada em nossa pesquisa - representa um problema ao acesso às informações. Além disso, a pesquisa revela que o número de museus com catálogos virtuais ou plataformas digitais é reduzido quando comparado ao total de instituições cadastradas, evidenciando uma dificuldade na acessibilidade e na digitalização dos acervos. Embora sua pesquisa tenha sido realizada durante o período da pandemia (2020-2021), os dados que coletamos em nossa pesquisa demonstram que esses problemas persistem, indicando a necessidade urgente de avanços nessa área.

Por fim, é importante destacar também que os museus virtuais representam uma inovação tecnológica significativa no campo da democratização da arte, pois como constatam os autores Zaganelli et al (2019, p. 162) ao afirmarem “que os museus virtuais possuem potencial para expandir consideravelmente o acesso da população ao seu patrimônio cultural,

permitindo que barreiras significativas para a visitação de exposições sejam rompidas” ou superadas.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Os resultados preliminares da pesquisa apontam que a criação e a sistematização do uso das plataformas virtuais pelos museus localizados na região Nordeste apresentam três características: a. pouca quantidade de museus que dispõem de virtualização; b. os que possuem, as plataformas são pouco interativas; c. a vinculação de museus com universidades públicas.

Essas condições demonstram que o uso de plataformas virtuais pelos museus ainda é algo muito insipiente necessitando de políticas públicas culturais que financiem os museus para que se equiparem de ferramentas tecnológicas e de pessoal para disponibilizar seus acervos de modo virtual visto que a grande maioria dos museus brasileiros são instituições públicas que devem servir à população.

Nesse sentido, o processo de pesquisa desenvolvido neste projeto possibilitará uma análise da realidade do uso de plataformas virtuais pelos museus localizados na região Nordeste. A partir do mapeamento das plataformas/sites iremos analisar na segunda parte da pesquisa, as potencialidades poéticas e estéticas oriundas da produção da arte contemporânea veiculada por esses museus para a formação continuada de professores de Artes Visuais da educação básica.

REFERÊNCIAS

BAUER, M. W. e GASKEL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BASBAUM, Ricardo. Perspectivas para o museu no século XXI. Periódico Permanente, São Paulo, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <http://forumpermanente.org/revista/edicao-0/textos/perspectivas-para-o-museu-no-seculo-xxi> Acesso em: 25 abril 2025.
» <http://forumpermanente.org/revista/edicao-0/textos/perspectivas-para-o-museu-no-seculo-xxi>

BLANCO, Ángela García. La Exposición Un medio de comunicación. Madrid: Akal, 2009.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MELLO, Adriane Kirst Andere de. Acesso ao conhecimento nos espaços expositivos por meio de tecnologias digitais: relações com o público. 24a. Encontro da Anpap. Compartilhamentos na Arte: rede e conexões. Santa Maria/RS. 22 a 26 de setembro de 2015. Disponível em adriane_cristine_kirst_andere_de_mello.pdf (anpap.org.br) Acesso 20 de maio de 2024.

PINHO DUMBRA, C.; ARRUDA, E. Museus interativos: interfaces entre o virtual e o ensino de História DOI 10.5216/o.v13i1.20496. OPSIS, v. 13, n. 1, p. 120-136, 27 set. 2013. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/20496> > Acesso em: 29 maio 2019.

ZAGANELLI, Margareth Vetis [et al] MUSEUS VIRTUAIS: mecanismos voltados à democratização do acesso à informação e ao ensino-aprendizagem de história. In: HUMANIDADES & TECNOLOGIA EM REVISTA (FINOM) - ISSN: 1809-1628. Ano XIII, vol. 17- Jan Dez 2019. Disponível em: 553 . Acesso em 21 de maio de 2025.



O Uso da Inteligência Artificial Generativa na Educação a Distância: uma experiência com estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia da UDESC/CEAD

The Use of Generative Artificial Intelligence in Distance Education: an experience with students of the interdisciplinary bachelor of science and technology at UDESC/CEAD

Dafne Fonseca Alarcon¹

Maristela Müller²

Heloisa Helena Leal Gonçalves³

Resumo: O objetivo do artigo é apresentar uma análise das potencialidades e limites de uso da Inteligência Artificial Generativa na Educação a Distância (EaD), a partir de uma experiência realizada com a turma do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BICT), da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), no Centro de Educação a Distância (CEAD). A proposta de análise se baseou em uma pesquisa realizada por estudantes da 3a fase das disciplinas de Softwares Educativos – I e Fundamentos da Linguagem Visual. O objetivo da pesquisa foi explorar as potencialidades dos softwares educativos em processos de ensino e aprendizagem em variados contextos educacionais, em específico no estudo do LearningStudioAI. Os resultados apontaram as vantagens e desvantagens que o aplicativo apresenta, assim como, demonstrou as facilidades e benefícios de uso e de aplicação em contextos automatizados da EaD.

¹ Professora Colaboradora do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, da Universidade do Estado De Santa Catarina (UDESC), do Centro de Educação a Distância (CEAD).

² Professora Colaboradora do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia e do Curso de Pedagogia a Distância, da Universidade do Estado De Santa Catarina (UDESC), do Centro de Educação a Distância (CEAD)

³ Professora Colaboradora do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, da Universidade do Estado De Santa Catarina (UDESC), do Centro de Educação a Distância (CEAD).

Palavras-chave: Inteligência Artificial Generativa. Educação a Distância. LearningStudioAI. Softwares Educativos. Fundamentos da Linguagem Visual

Abstract: The objective of the article is to present an analysis of the potential and limits of using Generative Artificial Intelligence in Distance Education (EaD), based on an experience carried out with the 3rd Phase class of the Interdisciplinary Bachelor's Degree in Science and Technology (BICT) from the State University of Santa Catarina (UDESC) at the Distance Education Center (CEAD). The analysis proposal was based on a survey carried out by students in the 3rd phase of the Educational Software – I and Fundamentals of Visual Language subjects. The objective of the research was to explore the potential of educational software in teaching and learning processes and to provide the application and evaluation of educational software in various educational contexts, specifically in the study of LearningStudioAI. The results highlighted the advantages and disadvantages that the application presents in the educational scenarios investigated, on the one hand, and on the other, it demonstrated the ease and benefits of use and application in automated distance learning contexts.

Keywords: Generative Artificial Intelligence, Distance Education, LearningStudioAI. Educational Softwares. Fundamentals of Visual Language

1. EAD E IA

A Educação a Distância (EaD) tem se mostrado uma modalidade educativa em constante expansão e, ao mesmo tempo, com índices elevados de evasão. Expansão e evasão são temas sensíveis na EAD, pois esbarram no debate sobre qualidade e quantidade massificada de estudantes e professores submetidos aos mais variados contextos educacionais que nem sempre atendem aos requisitos mínimos de qualidade necessários como oferta. Fato esse que acaba gerando a precarização do trabalho, junto com Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) desprovidos de interação entre estudantes e mediação efetiva de professores, bem como, a proliferação de atividades de baixa interatividade, que acabam sendo realizadas de forma isolada, desvalorizando o aprendizado interdisciplinar e colaborativo.

Essa situação, de acordo com Rovai (2003), acarreta em um índice elevado de evasão nos cursos EAD, em razão de expressar um fenômeno multifacetado, que culmina na falta de integração social e acadêmica como sendo uma das suas principais causas. Ao identificar as principais causas da evasão, o autor cria o “Modelo Composto de Persistência do Estudante”, que combina fatores individuais, sociais e institucionais que afetam a retenção de estudantes em ambientes EAD. Para o autor, a integração social é fundamental para a permanência dos estudantes nos cursos, devendo criar AVAs que promovam interação, suporte e engajamento dos estudantes para redução das taxas de evasão e ampliação do engajamento.

Em 2024, a taxa de evasão da Educação a Distância (EAD) no Brasil atingiu 64%. Dado este publicado pelo Correio Braziliense/Apufsc-Sindical (2024). Este índice é significativamente alto, refletindo desafios contínuos para garantir a permanência de estudantes nos cursos superiores a distância. A evasão é mais acentuada em instituições privadas, que registraram uma taxa de quase 61%, enquanto nas públicas a evasão foi inferior a 40%.

Segundo o Observatório do Conhecimento (2021), dentre os fatores que levam a evasão estão a falta de motivação, baixo engajamento e a empatia para com os estudantes. Portanto, debater temas voltados a formação de professores podem contribuir substancialmente para que seja possível repensar novas formas de despertar no estudante o interesse pelo curso.

Dentre as tendências recentes que estão sendo amplamente utilizadas na educação, temos a IA Generativa como desafio. De acordo com Da Silva; et al (2023), para que os estu-

dantes se tornem mais interessados em participar das aulas é necessário introduzir algum tipo de tecnologia. Uma aula com vídeo, jogo ou animação se torna mais atraente para os aprendizes, além de prender mais a atenção. Este fato pode contribuir significativamente para a diminuição da evasão educacional, garantindo maior participação durante as aulas e realização das atividades. Desse modo, a IA pode representar um importante aditivo para o ensino-aprendizado personalizado e adaptativo que privilegie os diferentes estilos de aprendizagem e a acessibilidade de modo mais eficiente.

Para Gligorea, et al; (2023) os sistemas de aprendizado adaptativo baseados em IA podem fornecer aos estudantes a oportunidade de aprender em seu ritmo próprio, o que pode ajudá-los a apropriar informações de forma mais eficaz. Em relação a melhoria da eficiência no ensino a IA se destaca também pela possibilidade de automatização de tarefas rotineiras, como na correção de atividades e feedbacks objetivos e pontuais. Isso permite que professores possam se concentrar em atividades que exijam habilidades humanas, como o ensino baseado em resolução de problemas e o desenvolvimento do pensamento analítico e crítico.

Na perspectiva de aprofundar os conhecimentos em IA Generativa, realizamos uma experiência com a turma da 3ª Fase do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BICT) do Centro de Educação a Distância (CEAD). A proposta foi realizada de forma integrada às disciplinas de Softwares Educativos – I e Fundamentos da Linguagem Visual. Ao longo do artigo está relatada a experiência com os(as) estudantes, bem como a análise dos resultados alcançados com o aplicativo LearningStudioAI.

2. A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

A inteligência Artificial Generativa (IA Generativa) é um subcampo da inteligência artificial que se concentra na criação de conteúdos originais usando algoritmos e modelos de aprendizado de máquina. Ao contrário da IA Discriminativa, que se preocupa em classificar e reconhecer padrões nos dados, a IA Generativa foca em gerar dados históricos que seguem certas distribuições ou características. “Os principais componentes da inteligência artificial são dados, algoritmos e modelos. Dessa forma, o letramento em IA envolve o letramento em dados, em algoritmos e em modelos” (CIEB, 2024, p. 7).

Segundo Silva Fonseca; Barbosa (2024), a IA Generativa tem como foco o desenvolvimento de sistemas que possibilitam a criação de conteúdos novos e originais, pois possui como característica marcante que é a possibilidade de produzir materiais próximos ou idênticos aos dos seres humanos, a partir do vasto volume de dados históricos produzidos ao longo dos tempos. Portanto, a IA Generativa pode ser treinada para construir códigos de programação, bem como conteúdos ligados a Arte, Química, Biologia ou qualquer tema ou assunto, pois, reutiliza dados de treinamento para resolver problemas, escrever textos, construir imagens, compor músicas, gravar vídeos ou até criar algo novo e inesperado.

De acordo com Rodrigues; Rodrigues (2023), dentre os modelos de IA Generativa, estão:

- a) Modelos de Linguagem Natural: GPT-3 e GPT-4, que podem gerar textos coerentes e relevantes, a partir de uma entrada fornecida pelo usuário, essa entrada deve ser um comando claro e direto ao ponto para a correta obtenção da resposta;
- b) Modelos de Geração de Imagens: Redes Generativas Adversárias (GANs) e outros mode-

los que podem criar imagens realistas, a partir de descrições textuais ou exemplos de imagens. Apresenta-se como exemplo o Dall-e desenvolvido pela OpenAI, que é um programa que gera imagens altamente detalhadas e criativas, a partir de descrições textuais;

- c) Processo de Treinamento: grandes conjuntos de dados para aprender as características e padrões dos dados originais. Apresenta-se como exemplo o Learning StudioAI que é uma plataforma de gerenciamento de aprendizagem usada por instituições de ensino para criar, gerenciar e entregar cursos online e materiais de aprendizagem (RODRIGUES; RODRIGUES, 2023).

Para Santaella (2023) em seu livro "A Inteligência Artificial é Inteligente?", as potencialidades e os desafios da IA Generativa se configuram pela busca por um debate ético e humanista e o que significa ser humano em um mundo cada vez mais interconectado com máquinas. Destaca, ainda a linha tênue entre o real e o artificial, desafiando as noções de identidade, verdade e autenticidade. Para a autora, a IAG representa uma nova forma de inteligência, distinta da humana, mas não inferior. Ela é capaz de criar conteúdos originais, mas ainda depende de algoritmos e dados históricos.

Um exemplo do impacto da IA na educação são as ferramentas atuais que são utilizadas para criar cursos completos de forma automatizada e com estrutura de informação minimamente organizada. Um curso/disciplina pode ser gerado por IA, a partir de palavras-chaves, como o tema da disciplina ou título do curso. Uma IA que consegue criar em pouco minutos uma estrutura de curso contendo: tópicos, títulos, subtítulos, textos, composição de cores, resumo e avaliação, em sua versão gratuita, foi minuciosamente analisada nessa pesquisa.

A plataforma LearningStudioAI se caracteriza por um conjunto de ferramentas que utiliza a inteligência artificial para criar, personalizar e otimizar experiências de aprendizado, a partir de comandos pré-estabelecidos. Os comandos inseridos envolvem a simulação de um diálogo entre o sistema computacional e um ser humano “imitando” uma conversação com as pessoas. A partir da integração de algoritmos avançados de AI com recursos educacionais, os resultados buscam gerar uma experiência de ensino e aprendizagem eficiente, adaptativa e centrada no(a) estudante.

A simulação de diálogo que é estabelecida com o ser humano em aplicativos de IA, é considerado como o “Processamento de Linguagem Natural”, que nada mais é do que uma técnica que permite que o computador identifique e processe os comandos do ser humano de forma significativa. Quanto mais claro e objetivos, melhores serão os resultados. O objetivo principal do PLN é permitir que os computadores compreendam, interpretem e gerem linguagem natural de maneira útil e eficiente ao ser humano.

De acordo com o Mendonça (2024), LearningStudioAI faz parte de um ecossistema de soluções educacionais da Pearson - empresa multinacional britânica de publicação e educação com sede em Londres, no Reino Unido que tem como objetivo facilitar a aprendizagem online e híbrida, melhorando a acessibilidade e a flexibilidade para instituições de ensino e estudantes. Algumas características podemos ver no quadro 1.

Na educação, a inteligência artificial está incorporada em muitas inovações tecnológicas e pedagógicas que podem fornecer análises de aprendizagem, recomendações e ferramentas de diagnóstico de várias formas e com vários propósitos. Em muitos casos, as aplicações de IA ainda são incipientes e utilizadas em contextos locais, ao invés de ser em escala

no nível do sistema.

Nesse contexto é relevante destacar a capacidade da IA em adaptar o conteúdo e o ritmo de aprendizagem de acordo com as necessidades individuais de cada aluno(a). Isso pode melhorar a experiência no processo de ensino-aprendizado e o acesso com suporte adequado ao seu nível de compreensão e estilo de aprendizagem, democratizando, assim, o acesso à informação, através da análise de dados e feedback em tempo real, permitindo ajustes imediatos no ensino e suporte mais eficaz, por meio da criação de estratégias pedagógicas inovadoras. (DA SILVA et al. 2024)

Quadro 1. Definições e Componentes do LearningStudioAI.

Componente	Definição
Criação Automatizada de Conteúdo	Capaz de gerar automaticamente scripts, apresentações e outros materiais didáticos com base em um tema ou tópico específico. Isso economiza tempo e esforço, permitindo que você se concentre em outros aspectos do seu curso.
Personalização	Permite personalizar o conteúdo gerado pela IA para atender às necessidades específicas do seu público-alvo e ajustar o tom da linguagem, o nível de complexidade e o estilo visual dos materiais.
Diversidade de Formatos	Suporta a criação de diversos formatos de conteúdo, como cursos online, PDFs, apresentações e infoprodutos. Isso oferece flexibilidade para você escolher a melhor forma de apresentar o seu material.
Interface Intuitiva	Possui uma interface fácil de usar, o que torna o processo de criação de cursos acessível mesmo para aqueles que não possuem conhecimentos técnicos.
Integração com outras Ferramentas	Pode ser integrado com outras ferramentas de criação de conteúdo, como editores de vídeo e plataformas de hospedagem de cursos, facilitando a gestão do seu projeto.

Fonte: dos autores, 2024.

A eficiência dos sistemas de IA depende da qualidade e quantidade de dados disponíveis. Se os dados usados para treinar algoritmos forem enviesados ou incompletos, isso pode resultar em feedback inadequado e decisões erradas que afetam negativamente a aprendizagem dos(as) estudantes. Além disso, a interpretação e aplicação de algoritmos precisam ser feitas com cuidado para evitar perpetuar preconceitos pré-existentes.

A utilização de IA levanta questões éticas e de privacidade, conforme abordado indiretamente em todos os artigos revisados. O uso de dados dos alunos para personalização e avaliação pode gerar preocupações sobre a proteção de informações pessoais e o uso adequado desses dados. As instituições educacionais precisam estabelecer diretrizes claras para garantir que a IA seja usada de forma responsável e ética.

A crescente adoção de IA na educação pode diminuir a interação humana, que é cru-

cial para o desenvolvimento social e emocional dos estudantes. O papel do educador não deve ser subestimado nem substituído, pois o conhecimento, a revisão teórica e conceitual, a construção da disciplina, a relação pessoal e o apoio realizado no trabalho dos professores não podem ser totalmente substituídos por tecnologias, conforme veremos nas experiências apresentadas com os estudantes da UDESC/CEAD/BICT.

2. METODOLOGIA

A experiência relatada neste artigo, foi realizada com a turma do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BICT), da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), no Centro de Educação a Distância (CEAD). A experiência foi realizada por estudantes da 3ª fase, das disciplinas de Softwares Educativos – I e Fundamentos da Linguagem Visual. O objetivo foi criar um produto educativo pelos estudantes por meio da IA, através. Denomina-se “produto educativo”, em razão da ampla abrangência e uso deste artefato em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Há que se destacar que a atividade foi aplicada ao final do semestre de 2024-1, em formato de seminário avaliativo entre as disciplinas citadas. O método de seminário, além de ser uma prática pedagógica, é instrumento de avaliação do processo que serve também com investigação, ao favorecer que os estudantes compartilhem saberes, especialmente, provocar o diálogo entre as disciplinas e entre colegas de turma que se envolvem, debatem e problematizam as temáticas apresentadas.

Crítérios em instrumentos de avaliação servem de pontos de partida no atendimento dos objetivos de aprendizagem. Para essa atividade foram elencados os seguintes critérios: na disciplina de Softwares Educativos – I foram utilizados os seguintes critérios obrigatórios. Observe na figura 1 que dentre os critérios ficou estabelecido alguns pré-requisitos relacionados as avaliações anteriores.

Figura 1. Critérios de Avaliação da disciplina de Softwares Educativos – I.

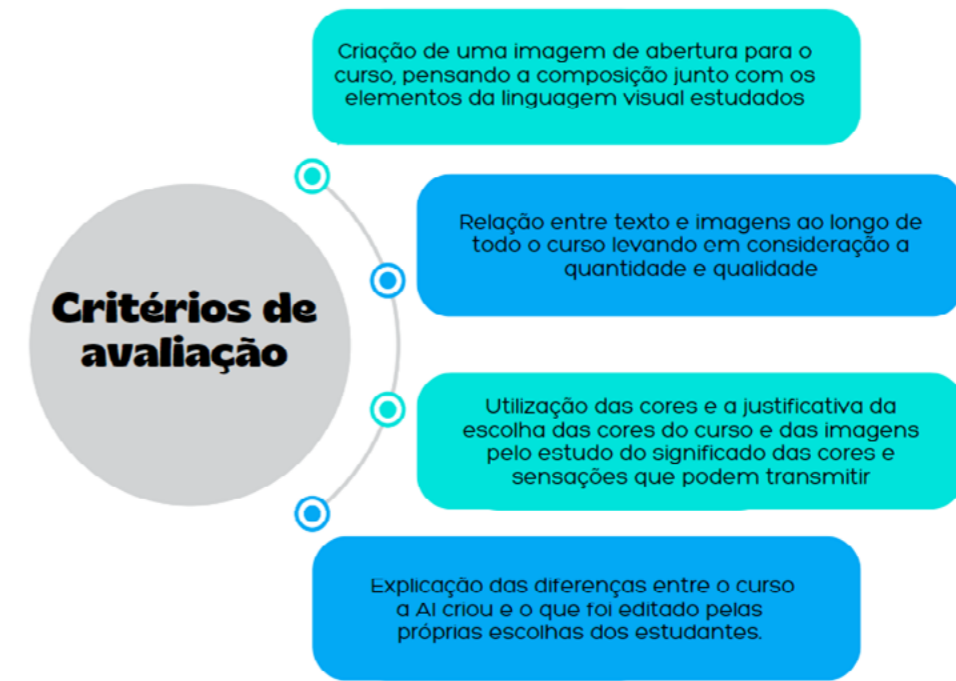


Fonte: das autoras 2024.

Na disciplina de Fundamentos da Linguagem Visuais foram utilizados os seguintes cri-

térios obrigatórios para a criação do curso, conforme figura 2:

Figura 2. Critérios de Avaliação da disciplina de Fundamentos da Linguagem Visual.



Fonte: das autoras 2024.

Compreende-se que, a proposta realizada com uso do LearningStudioAI contribuiu para compreensão teórico-prática no processo de ensino e aprendizagem. Ainda levou em consideração o fazer pedagógico porque o olhar dos estudantes mudou de perspectiva quando estavam criando um curso onde seriam, hipoteticamente, os/as professores/as.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme esclarecido nesta pesquisa, o Learning Studio é um ambiente virtual de aprendizagem, que oferece diversas vantagens para a Educação a Distância (EaD). Ele proporciona um espaço interativo e colaborativo, permitindo a criação de comunidades de aprendizado, a realização de atividades em grupo e o acesso a recursos multimídia. A personalização do aprendizado, a flexibilidade de horários e a possibilidade de acompanhar o progresso individual são outros benefícios destacados.

No entanto, a implementação do Learning Studio também apresenta desafios, como a necessidade de infraestrutura tecnológica adequada, a dificuldade em garantir a interação síncrona entre todos os participantes e a complexidade de gerenciar um ambiente virtual com tantas funcionalidades. Além disso, a qualidade do aprendizado pode ser comprometida se não houver um acompanhamento pedagógico eficiente e se os conteúdos não forem adequadamente adaptados para o ambiente virtual.

No seminário realizado em um encontro síncrono foram apresentados 7 trabalhos em formato digital, no qual, os(as) estudantes realizaram uma análise das vantagens e desvantagens da IA para a produção de cursos na modalidade EAD, apresentando benefícios e limitações como temas orientadores para o debate. Os critérios de análise foram estabelecidos, com base no design, interface gráfica, usabilidade, acessibilidade, custo, personalização, responsividade e organização. Os resultados estão estruturados no quadro 3, a seguir:

Quadro 3: Vantagens e desvantagens do Learning Studio na EaD.

Título do Curso	Vantagens	Desvantagens
Estudante 1 -Gerenciamento de Softwares Educativos	<p>Interface de usuário simples e intuitiva: facilita a navegação, tanto para alunos quanto para professores. Isso reduz a curva de aprendizado associada ao uso da plataforma.</p> <p>Ferramentas Robustas: para a criação e gestão de avaliações, como quizzes, testes e tarefas. Essas ferramentas permitem a criação de avaliações diversificadas e personalizadas, que podem ser corrigidas automaticamente.</p> <p>Responsivo e flexível: compatível com dispositivos móveis, permitindo que os alunos acessem o conteúdo do curso a qualquer hora e de qualquer lugar. Isso é particularmente importante para a EaD, onde a flexibilidade é uma vantagem chave.</p>	<p>Custo elevado: o que pode ser um desafio para instituições de ensino com orçamentos limitados. Os custos podem incluir licenças, treinamento e suporte técnico.</p> <p>Limites de Personalização: embora a plataforma ofereça algumas opções de personalização, pode não ser tão flexível quanto outras soluções de código aberto ou personalizadas que permitem modificações extensivas no código e funcionalidades.</p> <p>Desempenho duvidoso: em situações de uso intensivo, como durante picos de acesso, a plataforma pode enfrentar problemas de desempenho.</p>
Estudante 2 -Introdução aos Softwares Educativos	<p>Interface de usuário simples e intuitiva: os cursos podem ser acessados facilmente em vários dispositivos.</p>	<p>Referência Bibliográfica: Não indica onde o material criado pela IA foi retirado.</p> <p>Design Limitado: limitação no formato da letra e cores da fonte, as paletas das cores são limitadas, limitação de imagens com qualidade.</p> <p>Interação: Não existe ferramenta de comunicação entre discente e professor.</p>
Estudante 3 -Hardware e software para iniciantes	<p>Estrutura/Organização: proporciona a criação de um curso online, sem precisar ter conhecimento prévio de HTML ou CSS.</p> <p>Design: Adição de imagens de qualquer ambiente, seja local ou na nuvem, de forma que não há restrição, mesmo com a conta gratuita.</p>	<p>Design Limitado: Não permite edição de cores de forma livre. Não permite que seja alteração o padrão das fontes em tamanho e cores. O layout desenvolvido pela Plataforma é restrito e não há Liberdade de alterações.</p> <p>Custo elevado: a conta gratuita permite até 3 projetos, mais do que isso precisa ser pago. O link do curso fica livre para compartilhar até 7 dias, depois somente pagando pelo uso.</p>

Estudante 4 -Desbloqueando novos idiomas através de games educativos	<p>Facilidade de Uso: flexibilidade; custo benefício; melhor uso do tempo; pode ser acessado em qualquer dispositivo.</p>	<p>Estrutura/Organização: modo de aprendizagem pode não ser ideal para todos. Falta de resposta imediata. Menor controle. Baixa socialização.</p> <p>Desempenho duvidoso: problemas com a internet ou com os dispositivos de acesso.</p>
Estudante 5 - Jogos Educativos na EaD	<p>Design: integração de conteúdo multimídia, personalização de cursos, ferramentas de colaboração.</p>	<p>Design: Interface desatualizada, customização restrita.</p> <p>Limitação na Personalização: o ambiente virtual de acordo com suas necessidades.</p>
Estudante 6 - Fundamentos Básicos de Programação	<p>Design: agilidade e capacidade de auxiliar na prototipação de um curso.</p>	<p>Design Limitado: recursos gráficos limitados; falta de edição adequada de texto/fonte;</p> <p>Informações limitadas: com pouco aprofundamento técnico/teórico.</p>
Estudante 7 - Kahoot para professores	<p>Facilidade no uso: permite criação de cursos adaptados às necessidades específicas a quem se busca ensinar.</p> <p>Interatividade: Disponibiliza recursos interativos como quizzes para avaliação do que foi aprendido;</p> <p>Design: Interface intuitiva que facilita a criação de conteúdo mesmo para quem não tem experiência técnica.</p>	<p>Limitação de Recursos: Há limitações na quantidade de recursos multimídia disponíveis e de integrações externas possíveis.</p> <p>Dependência de Conectividade: Requer conexão à internet para cursar, e o arquivo quando baixado sai em qualidade inferior sem interatividade</p> <p>Interface limitada: A edição de layout é limitada. O uso de imagens é precário, as fontes não são alteráveis e o grid não é adaptável.</p>

Fonte: das autoras (2024).

Nos últimos anos a IA vem causando mudanças de proporções ainda imprevisíveis no campo da educação. Para os(as) docentes, há um certo receio em relação a sua “suposta” substituição por máquinas, e em um futuro breve, acabar com a educação formal, já que a IA generativa pode literalmente gerar qualquer curso, conteúdos e sistematizar dados em segundos, enquanto o trabalho intelectual e de criação humana leva tempo de formação, organização e sistematização dos conceitos apreendidos.

4. CONSIDERAÇÕES

O estudo investigou os impactos da inteligência artificial na educação, revelando um cenário promissor e desafiador. A IA demonstrou grande potencial para personalizar o

aprendizado, automatizar tarefas e otimizar a gestão educacional. No entanto, a pesquisa também identificou desafios como a necessidade de infraestrutura adequada, a preocupação com a privacidade dos dados e a importância de manter a interação humana no processo educacional. Os resultados sugerem que a IA pode ser uma ferramenta poderosa para transformar a educação, mas seu uso deve ser estratégico e acompanhado por políticas que garantam a equidade e a qualidade do ensino.

A partir da experiência com a turma da 3ª fase do BICT foi possível identificar o potencial da IA através da ferramenta LearningStudioAI, através de um debate frutífero entre os estudantes, e ao mesmo tempo desmistificou o uso da IA como algo mágico que sai pronto e perfeito para ser usado na hora. É inegável o que essa tecnologia vai nos proporcionar em termos de ganho de tempo em trabalhos complexos, em resolução de problemas, em identificação de dificuldades de aprendizado e acesso ao conhecimento.

No entanto, a pesquisa demonstra que por mais que a plataforma permita a criação de um curso em poucos minutos, ainda sim, é um curso que necessitará de uma série de ajustes humanos para seu melhor aproveitamento. Esses ajustes demandam um/a professor/a competente no tema do curso que ofereça a oportunidade do debate crítico-reflexivo e filosófico para os estudantes. Por mais que a IA, crie cursos, vídeos, imagens, jogos e sons, em termos de design, originalidade e visualidade, essa tecnologia, ainda se encontra embrionária. Isso porque todo conhecimento gerado ao longo de décadas precisa ser treinado pelo ser humano para ser adaptado para suas necessidades, gostos, personalidade etc.. Por isso nem sempre as respostas automáticas da IA são satisfatórias como resultado. É preciso fazer a pergunta certa, com detalhes e especificações, utilizando a linguagem adequada e evitando perguntas abertas demais.

Além do mais, é provável que haja a ampliação da desigualdade na medida em que gera a automação de empregos, a concentração de renda para poucos, ocasionando o acesso desigual à tecnologia, vieses sociais e culturais com a aumento da discriminação e exigência acelerada de exigências de novas habilidades. Nesse aspecto, a IA está sendo desenvolvida rapidamente, mas no estágio atual, necessita de regulamentação para não correremos o risco de publicar conteúdos que não condizem com a realidade ou que possuem um conhecimento raso e distorcido, provocando informações falsas.

Apesar dos avanços, a IA ainda enfrenta desafios como a compreensão profunda da linguagem natural, a resolução de problemas complexos que exigem raciocínio abstrato e a capacidade de aprender de forma autônoma e generalizada. Essa ferramenta possui potencial para revolucionar diversos setores, mas ainda estamos explorando apenas uma fração de suas capacidades. Novas descobertas e avanços em áreas como aprendizado de máquina e processamento de linguagem natural podem desbloquear novas possibilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, D. A. StudioLearningAI: Criando Cursos Online com Inteligência Artificial. Blog AI.BÁSICO. 2024. Endereço: <https://www.iabasico.com/posts/learningstudioai-criando-cursos-online-com-inteligencia-artificial> > Acesso em: 28/08/2024.

CIEB - Centro de Inovação Para Educação Brasileira. Inteligência artificial na educação básica [livro eletrônico] novas aplicações e tendências para o futuro / coordenação Izabella Cavalcante. -- São

Paulo: 2024.

CORREIO BRAZILIENSE/APUFSC-SINDICAL. Ensino superior no Brasil tem 57% de evasão na rede pública e privada. Endereço eletrônico: <https://www.apufsc.org.br/2024/05/08/ensino-superior-no-brasil-tem-57-de-evasao-na-rede-publica-e-privada/> > Acesso em: 07/08/2024.

GLIGOREA, I.; CIOCA, M.; OANCEA, R.; GORSKI, A.-T.; GORSKI, H.; TUDORACHE, P. Aprendizagem Adaptativa: Usando Inteligência Artificial em e-Learning: Uma revisão de literatura. Ciências Educacionais. 2023.

MENDONÇA, A. LearningStudioIA: ferramenta de IA para criação de cursos. IABLOG. Disponível em: <https://iablog.com.br/learningstudioai/#:~:text=A%20LearningStudioAI%20%C3%A9%20uma%20ferramenta%20vers%C3%A1til%2C%20adequada%20para%20uma%20variedade,para%20diversos%20contextos%20e%20p%C3%ABlicos> . Data de Acesso: 09/09/ 2024.

RODRIGUES, Olira Saraiva; RODRIGUES, Karoline Santos. A Inteligência Artificial na Educação: os desafios do ChatGPT. Texto Livre, 2023.

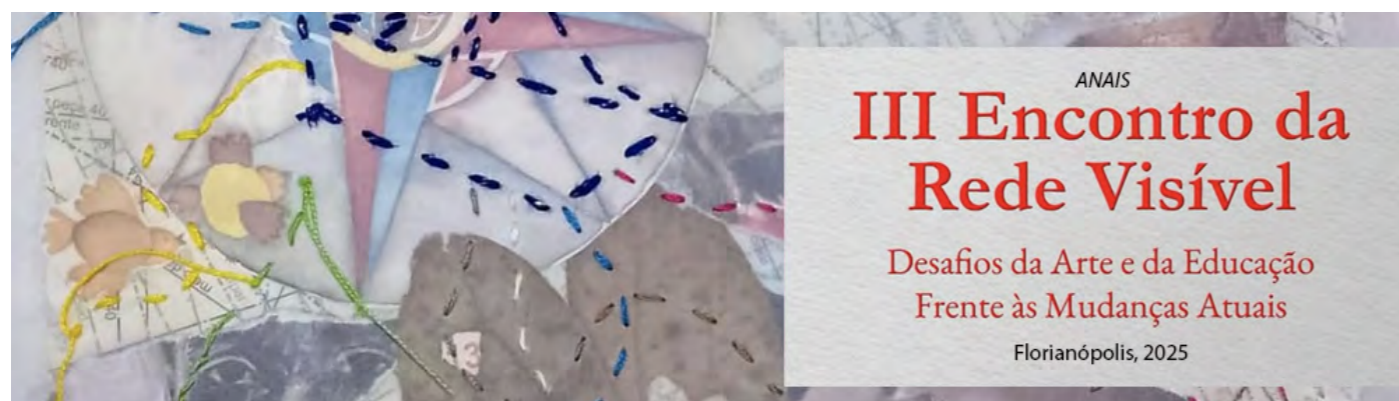
ROVAI, A. P. "In Search of Higher Persistence Rates in Distance Education Online Programs." The Internet and Higher Education, 6(1), 1-16. 2003.

SANTAELLA, Lucia. A Inteligência Artificial é Inteligente? Ed. Almedina Brasil, 2023.

SILVA, C. K. DA ., PRAXEDES, G. F. ., MAGALHÃES, P. S. ., SILVA, S. DA ., & SANTOS, V. L. S. DOS . Inteligência Artificial na Educação a Distância. Revista Amor Mundi, 4(4), 23–28. 2023.

TIMPONE, Rich; GUIDI, Michel. Explorando a mudança de cenário da IA. Da IA Analítica a IA Generativa. São Paulo: Ipsos Knowledge Centre, 2023.

VINCENT-LANCRIN, S.; VAN DER VLIES, R. Trustworthy artificial intelligence (AI) in education: Promises and challenges. OCDE - Organization for Economic Co-operation and Development. 2020.

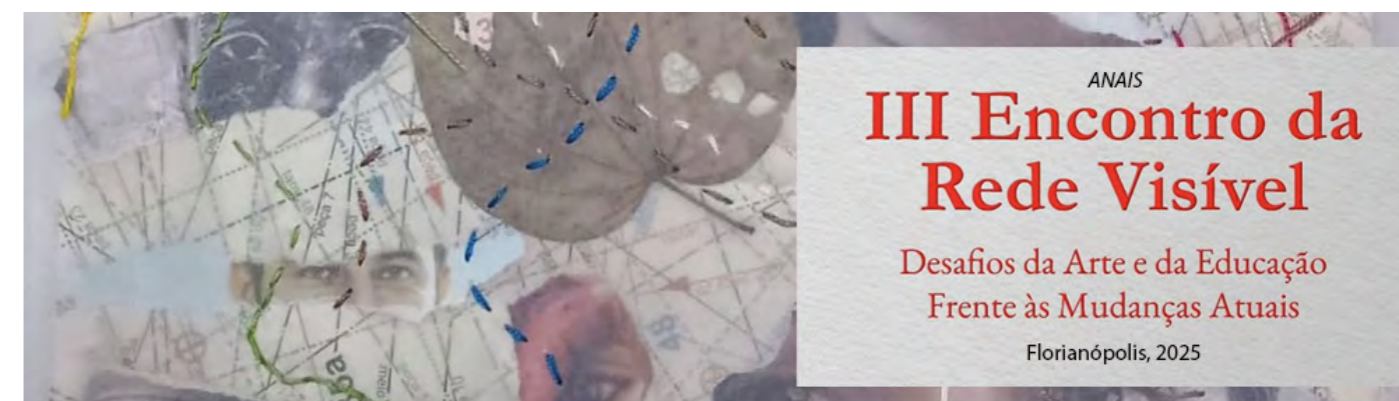


LOS ESPACIOS EXPOSITIVOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Rafael Sumozas

Esta investigación plantea dos objetivos consecutivos que son en primer lugar, promover la reflexión de los profesionales que trabajan desde los servicios pedagógicos de los espacios expositivos de Arte Contemporáneo sobre las actividades que desarrollan con las escuelas. En segundo lugar, desarrollar aspectos transformadores de esas realidades, a partir de las observaciones de los profesionales que las desarrollan y, mediante la colaboración con la universidad desde el área de educación artística en la formación inicial de profesorado. En el marco general de la Investigación Participante Basada en la Comunidad (CBPR), que desarrolla investigaciones colaborativas que involucran a los propios participantes en el análisis crítico de su entorno, con la idea de analizar la percepción que los servicios de mediación pedagógica o cultural tienen sobre la actividad con los centros educativos. Lo que nos permite ajustar estrategias en la formación inicial de educadores y docentes, para reflejar aspectos positivos o de fortaleza junto a aspectos necesitados de mejora o debilidades en esos entornos, para poder plantear claves para el análisis de esa realidad y, establecer vías de colaboración entre escuelas y universidad.

Palabras clave: Formación de Profesores, Educación museos; Servicios pedagógicos; Espacios expositivos; Arte contemporáneo.



PROJETO “CATICIPA, O GALO VIAJANTE”: CONTOS E RECONTOS PARA MEYER FILHO

Silvana Maria da Rocha¹

“**Caticipa**” é o nome de um livro infantil escrito por Silvana Maria da Rocha, inspirado na obra do artista itajaiense Ernesto Meyer Filho. O livro, intitulado “**Caticipa, o Galo Viajante**” - **Contos e Recontos para Meyer Filho**, reconta histórias a partir de obras do pintor e ilustrador. O projeto visa apresentar a arte de Meyer Filho de forma lúdica para crianças, com foco na cultura e arte local de Itajaí. Mais detalhes sobre o livro e o projeto:

Inspirado em Meyer Filho:

O livro se baseia nas obras de Ernesto Meyer Filho, conhecido por suas pinturas e ilustrações com elementos fantásticos e de galos recorrente em suas obras. Meyer Filho nasceu em Itajaí, aos quatro anos foi morar em Florianópolis com a família. No livro a autora usa de obras e desenhos do artista catarinense.

Interação com as crianças:

O livro é pensado para ser interativo, permitindo que as crianças participem da obra e se aproximem da arte de Meyer Filho. O livro propõe atividades como criar caudas de dragão, completar a paisagem de personagens, decifrar cartas enigmáticas entre outras, sendo assim um livro pessoal e tornando a criança coautora da obra.

Divulgação da cultura local:

O projeto busca valorizar a cultura e a arte de Itajaí, apresentando o trabalho de um artista local de forma acessível e educativa.

Distribuição para escolas:

O livro foi distribuído para mais de 2.500 alunos do terceiro ano do ensino fundamental da rede pública de Itajaí, além de ser disponibilizado para outros públicos como estudantes, professores, bibliotecas e artistas.

Formação para professores:

¹ Currículo lattes.cnpq.br/9942647350087598

Os professores dos alunos que receberam o livro tiveram uma formação com a autora para aprender a utilizá-lo em sala de aula. Devido a pandemia em 2020, a formação foi realizada de forma virtual.

Lançamento:

O livro foi lançado na Biblioteca Pública Silveira Júnior, em Itajaí, com a presença da autora e do público em geral.

Silvana Maria da Rocha é graduada em Educação Artística com licenciatura plena em Artes Plásticas pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (1988), especialista em Teoria da Comunicação pela Casper Líbero/SP(1998), mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (2009). Artista com várias exposições no Brasil, premiada no salão Nacional de Artes de Itajaí (1998).

Arte-educadora com ênfase em artes plásticas, professora efetiva da Prefeitura Municipal de Itajaí. É idealizadora e gestora do Espaço Maria Mariê (Itajaí), espaço de criatividade aberto a oficinas de arte-educação sendo o seu maior público o infantil e infanto-juvenil. Foi editora de arte do CD "Itajaí Música", proponente do projeto "Songbook: Carlinhos Niehues" e editora de arte do mesmo. Em 2017 foi curadora da programação de fruição e formação do 1º FESTINFANTE - Festival de Teatro e Artes Integradas para a Infância" (Itajaí) e colaboradora do projeto. Publicou em 2019 o livro sobre Meyer Filho para crianças, titulado: "Caticipa O Galo Viajante".

Contatos:

silvanarocha.sc@hotmail.com

47- 9 9923-9805(WhatsApp)

Facebook:

Silvana Maria Rocha

Atelier Maria Mariê

Instagram:

@silvanarocha.sc

@ateliemariamarie

Realização:

Rede
Visível



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Apoio Financeiro:



fapesc

Fundação de Amparo à
Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina



Apoio Institucional:



APOTHEKE
ESTÚDIO DE
PINTURA



LABORATÓRIO INTERDISCIPLINAR DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES



ASSOCIAÇÃO de
ARTE EDUCADORES
de SANTA CATARINA

CEART
CENTRO DE ARTES, DESIGN E MODA

PROGRAMA
PÓS-GRADUAÇÃO
ARTES VISUAIS
ceart/udesc



INSTITUTO FEDERAL
Catarinense
Campus Rio do Sul

FEUSP



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FaEB
FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL

GT 24
ANPEd



Universidade do Minho

CNPq

U LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA